



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Área de Didáctica y Organización Escolar
Programa de Doctorado: Avances en Formación del Profesorado

**O papel da Acção Social na igualdade de oportunidades de
acesso e frequência de estudantes do Ensino Superior
Politécnico Público português**

**El papel de la Acción Social en la igualdad de oportunidades de
acceso y permanencia de estudiantes en la Enseñanza
Superior Politécnica Pública portuguesa**

Autor: Miguel Júlio Teixeira Guerreiro Jerónimo

Director: Doutor D. Florentino Blázquez Entonado

Co-Director: Doutor Luciano Santos Rodrigues de Almeida

**O papel da Acção Social na igualdade de oportunidades de
acesso e frequência de estudantes do Ensino Superior
Politécnico Público português**

**El papel de la Acción Social en la igualdad de oportunidades de
acceso y permanencia de estudiantes en la Enseñanza
Superior Politécnica Pública portuguesa**

Autor: Miguel Júlio Teixeira Guerreiro Jerónimo

Director: Doutor D. Florentino Blázquez Entonado

Co-Director: Doutor Luciano Santos Rodrigues de Almeida

**“...tratamento igual aos iguais,
desigual aos desiguais,
na medida dessa desigualdade...”**

Aristóteles, Ética a Nicómaco, Livro V, 350 A.C.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Florentino Blázquez, meu orientador, pela excepcional qualidade da orientação, pela disponibilidade sempre evidenciada e pela amizade que faz o favor de me dispensar.

Ao Professor Doutor Luciano Almeida, pela co-orientação desta tese, a quem devo o incentivo para me iniciar nesta tarefa, tal como todas as condições proporcionadas para o desenvolvimento pessoal e profissional e com quem tive a honra de colaborar, ao longo de mais de uma década, no Instituto Politécnico de Leiria.

Aos Professores Nuno Mangas, Presidente do IPL, e João Paulo Marques, Vice-Presidente do IPL pela amizade e permanente solidariedade.

Aos Senhores Professores Doutores Emilia Domínguez Rodríguez, Florentino Blázquez Entonado, Ricardo Luengo González, Isabel Cuadrado Gordillo, Sixto Cubo Delgado, José Luis Ramos Sánchez e Enrique Iglesias, docentes da Universidad de Extremadura, pela excelente base teórica e científica proporcionada aquando do período de docência e também pela enorme riqueza humana, simpatia e amizade.

Ao Senhor Professor Jorge Arroiteia, pela sua simpatia, disponibilidade e apoio.

Ao Professor José Manuel Silva pela troca de ideias e experiências neste contexto de investigação.

Aos meus colegas Administradores dos Serviços de Acção Social dos Institutos Politécnicos portugueses: Andreia Lopes – IP Setúbal, Antero Teixeira – IP Portalegre, António Afonso – IP Guarda, António Fonseca – IP Santarém, Conceição Venâncio – IP Castelo Branco, Diogo Moreira – IP Viana do Castelo, Jorge Oliveira – IP Coimbra, Júlio Filipe – IP Tomar, Manuel Gonçalves – IP Beja, Orlando Fernandes – IP Porto, Osvaldo Régua – IP Bragança, Rosa Rodrigues – IP Viseu, Suzete Valente – IP Castelo Branco, Tatiana Ribeiro – IP Cávado e Ave, Teresa Martins – IP Lisboa, pela

cooperação e cumplicidade nesta tarefa e pela disponibilidade permanente em atenderem às minhas solicitações.

À Doutora Luísa Cerdeira, à Dr. Elsa Justino, à Dra. Teresa Campos e ao Dr. Fernando Santos pela colaboração qualificada enquanto peritos.

Ao Dr. Rogério Costa e ao Eng.º Vítor Rodrigues da UED do IPL pela afinação da plataforma que me permitiu a recolha electrónica de dados.

Às Dr.ªs Anabela Frazão, Celina Gaspar, Margarida Simões, Natália Santos, Nerea Rodriguez e Rita Gaivoto, pela sempre permanente disponibilidade e atenção.

À Mestre Rosa Pedro, responsável pelo Secretariado da Administração dos SAS do IPL, sempre leal e dedicada e a quem muito fico a dever, no contexto deste trabalho, nomeadamente pelo seu profissionalismo, cooperação permanente e disponibilidade total.

À minha mulher, Isabel Domingos, aos meus filhos, Luís Jerónimo e Filipe Jerónimo e aos meus pais, Mário Jerónimo e Angelina Guerreiro, por tudo.

Finalmente, ao Instituto Politécnico de Leiria, instituição à qual me orgulho de pertencer, desde 1987, e que me tem permitido a plena realização pessoal e profissional.

RESUMEN DE LA TESIS

1. Introducción

En Portugal, en particular a partir de la Revolución de 25 de abril de 1974, se ha extendido la base social de estudiantes que frecuentan instituciones de educación superior. Este fenómeno, que corresponde a la democratización del acceso a este nivel de educación, conlleva un reflejo del extracto social del cual proceden los estudiantes que a él acceden. Es especialmente importante en este contexto, el análisis del sistema en cuanto facilitador del acceso y la continuación de estudiantes de familias de recursos limitados, en cuanto a conocer su modo de funcionamiento y a procurar y ofrecer propuestas que permitan una mejora en la realidad socioeconómica actual.

Vivimos en un momento de crisis global y esa crisis también ha tenido reflejos en este ámbito. Derivado de un conocimiento propio, desde el punto de vista profesional, es notorio que, actualmente, se ha producido un empeoramiento de la situación socioeconómica de muchos agregados familiares de estudiantes que se encuentran a cursar estudios superiores. Las crecientes tasas de desempleo están afectando a un número creciente de padres de nuestros alumnos. Como consecuencia, ha aumentado el número de solicitudes de apoyo social lo que hace necesario conocer si este apoyo resulta una solución eficaz al problema.

Este trabajo pretendió precisamente, cubrir esa laguna analizando la evolución histórica de la Acción Social, examinando la legislación existente en las dos últimas décadas, sistematizando las bases que están en el origen del actual sistema, escuchando a los destinatarios de la Acción Social y a sus familias y teniendo en cuenta también a los responsables de instituciones de educación superior para presentar un conjunto sistematizado y organizado de información, así como propuestas que puedan contribuir para una decisión política más informada sobre este tema.

Otro aspecto que consideramos de interés en la realización de esta investigación hace referencia al hecho de que los apoyos, objeto de estudio, son concedidos a fondo perdido, es decir, sin necesidad de ser restituidos al Estado. De ese modo, nos interesó saber pues si el Estado está cumpliendo con el papel que le es propio, desde el punto de vista de la inversión social, o si por el contrario, está desperdiciando fondos de los contribuyentes.

Importó igualmente averiguar si los criterios mediante los cuales son concedidos los apoyos son justos y engloban al total de destinatarios que efectivamente lo necesitan.

Finalmente, consideramos de fundamental importancia poder ofrecer propuestas que puedan contribuir a una mejora en el sistema de modo a poder transformarlo en más justo y equitativo.

2. Finalidad y objetivos del estudio

En el cargo de Administrador de Acción Social, y siendo responsable de esta área desde 2005, en una institución de educación superior portuguesa, me he enfrentado a dudas y reflexiones sobre la forma de cómo el sistema responde a las necesidades y a los objetivos para los cuales fue creado. Si el ejercicio de este cargo se presenta, por un lado, como un factor decisivo, a nivel de motivación, para la investigación en este campo; por otro lado, este propio ejercicio nos enfrenta cotidianamente con la necesidad de tomar decisiones que han de ser lo más justas y equitativas posible por lo que es fundamental conocer profundamente todas las componentes de este sistema.

Para eso, establecemos como objeto de estudio, la Acción Social en la Educación Superior Politécnica portuguesa, haciendo hincapié en conocer cuál es el papel que desempeña con respecto a sus destinatarios – los estudiantes oriundos de familias sin recursos – respectivamente, como factor decisivo para la creación de las condiciones de igualdad de oportunidades en lo que respecta al acceso y frecuencia a este nivel educativo.

En cuanto al sistema de apoyo social financiado por el Estado, a fondo perdido;

identificamos diversas componentes de ese sistema que pasan por la divulgación del acceso a la candidatura, por las diversas fases constituyentes del proceso, por los criterios de análisis y por las diferentes formas que presenta este apoyo.

La tesis tuvo como objetivo general **el análisis del papel de la Acción Social en la educación superior politécnica pública portuguesa.**

Este análisis se orientó según los siguientes objetivos específicos que esquematizan lo que hemos exigido como meta del trabajo de investigación y que, en simultáneo, han servido de guía para la conducción del trabajo de forma próxima tanto a la investigación realizada como a los resultados esperados:

1- Conocer el grado de satisfacción de los estudiantes carenciados y de sus familias con respecto a la Acción Social en la educación superior politécnica pública portuguesa.

2- Analizar en qué medida la Acción Social es determinante para el acceso y frecuencia de estudiantes en la educación superior politécnica pública portuguesa.

3- Hacer referencia a las líneas futuras de actuación que puedan contribuir a la mejora de la Acción Social en la educación superior politécnica pública portuguesa.

Concretamente, con este trabajo, procuramos averiguar si el modo en que está definida e implementada la Acción Social responde a las necesidades de los estudiantes carenciados que frecuentan la educación superior politécnica. Para tal, abordamos igualmente detalles que componen el proceso, con el fin de conocerlo en toda su amplitud. En consecuencia, enfocamos la investigación en el sentido de:

- Saber en qué medida los estudiantes disponen, en el momento correcto, de la información adecuada para presentarse candidatos a los beneficios sociales puestos a su disposición a nivel de educación superior.

- Conocer la opinión de los actores envueltos con respecto al proceso de candidatura a los beneficios sociales, los criterios que presiden su atribución y las condiciones inherentes a su recepción.

- Saber si los procedimientos concernientes a la atribución de apoyos sociales deben, o no, ser efectuados en las instituciones que los estudiantes frecuentan y complementariamente, conocer la opinión en cuanto a la importancia atribuida a los Servicios de Acción Social (SAS).

- Conocer opiniones sobre el apoyo indirecto, en especial si los precios en cantinas/ comedores y bares de los SAS han de ser los mismos para becarios y no becarios y si el alojamiento en residencias de los mismos servicios debe ser prioritariamente reservado para estudiantes que lo necesitan.

- Saber si el Estado debe modificar la financiación vía apoyos indirectos a favor de apoyos directos.

- Saber si se debería proceder a un aumento en el valor de las tasas de matrícula como forma de compensar el estado por la atribución de beneficios sociales a estudiantes que lo necesitan.

- Conocer la opinión de los estudiantes en lo que respecta a compatibilizar un trabajo *part-time*, como complemento de ingresos, con la asistencia a las instituciones de educación superior.

- Conocer cuál es la opinión en lo que respecta a la eventual sustitución de apoyos sociales a fondo perdido por préstamos y si tal medida contribuiría a que los beneficiarios asumiesen un mayor grado de responsabilidad.

- Y, finalmente, medir el grado de cumplimiento de los compromisos asumidos por parte del Estado, repetido en la sucesiva legislación, en virtud de la cual ningún estudiante dejará de formarse en instituciones de educación superior por motivos económicos, habiendo hecho para tal una evaluación, de en qué medida los apoyos sociales atribuidos son suficientes para que el estudiante haga frente a sus gastos durante el periodo académico.

3. Fundamento teórico

Este trabajo se inició con un recorrido por los conceptos de igualdad de oportunidades y otros conceptos complementares. Se expusieron las perspectivas de algunos expertos cuanto a lo que se entiende por igualdad, equidad, igualdad de oportunidades, abordamos la igualdad de oportunidades en la educación y, porque nos interesa especialmente, consideramos el caso específico de la igualdad de oportunidades y de la equidad en la educación superior.

De seguida, se trazó el encuadramiento socioeconómico y educativo del país, procurando evocar los principales antecedentes, hasta la actualidad, concretizando esta sociedad en que nos inserimos. De esta fase, se destacó como fundamental, el 25 de abril de 1974, nuestra adhesión a la Unión Europea que trajo todo un conjunto de transformaciones radicales de nuestro tejido económico y social.

Se analizó la cuestión de la democratización de la educación/enseñanza, su organización, se trazó el perfil socioeconómico de los estudiantes de nuestra educación superior y se definió lo que, en el contexto de este trabajo, es la Acción Social en la Educación Superior, identificándose sus principios, objetivos y valencias.

Se abordó, en seguida, el tema del apoyo social en el ámbito de la educación, bajo una perspectiva histórico-política, iniciando ese recorrido en el siglo XIV, fecha de creación de la primera Universidad portuguesa y caminando hacia nuestros días.

También los programas del Gobierno de 1980 hasta 2009, fueron objeto de análisis, habiendo sido establecido un paralelismo entre los objetivos de la política de apoyo social a los estudiantes y la legislación producida específicamente para ese sector.

4. Estudio empírico

4.1. Metodología e instrumentos de acceso a los datos

Desde el punto de vista metodológico, aceptamos como válida la triangulación de métodos, de datos, de fuentes y de instrumentos de recogida de esos datos.

Para ese efecto consideramos válida la adopción de una metodología ecléctica, que conjuga en la misma investigación métodos cuantitativos y cualitativos.

Como instrumentos de recogida de datos recurrimos a los cuestionarios, a las entrevistas y a los grupos focales.

Los cuestionarios fueron validados por un panel de cinco peritos, individualidades de reconocido mérito concerniente al ámbito de la Acción Social en la Educación Superior, habiendo sido en seguida reformulados y aplicado un *pretest* a 80 estudiantes becarios y a 80 padres de estudiantes becarios de Institutos Politécnicos portugueses. En seguida, se les aplicó el *test* de consistencia interna, alfa de Cronbach, habiendo el resultado obtenido permitido verificar un valor dentro de los límites aceptables.

Validados esos cuestionarios, se han pasado a 1034 estudiantes becarios y a 1034 padres de estudiantes becarios de Institutos Politécnicos portugueses siguiendo una distribución norte-sur y litoral-interior.

Se realizaron entrevistas a 4 estudiantes becarios y a 4 padres de estudiantes becarios, haciendo un total de 8 entrevistas. Se procuró seleccionar los entrevistados, dentro de la población disponible para el efecto, dentro de una diversidad de carreras, año, proveniencia y valor de la beca recibida.

Finalmente, como instrumento de recogida de datos, recurrimos a la realización de tres sesiones de grupo focal en las que intervinieron, de manera individual, y en sesiones distintas, los siguientes grupos: estudiantes becarios, padres de estudiantes becarios y administradores SAS.

4.2. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos del cuestionario recurrimos a la aplicación SPSS. En paralelo, evidenciamos por medio de gráficos las frecuencias con respecto a las respuestas obtenidas de modo a tornar claro el sentido de la respuesta concerniente a cada uno de los ítems inquiridos. Como forma de tornar evidente que el trabajo siguió siempre de cerca los objetivos, presentamos diversos cuadros en que establecemos un paralelismo entre el problema, los objetivos previamente definidos y las preguntas del cuestionario.

Seguidamente, analizamos los datos relativos a las entrevistas y a los grupos focales. Para tal, recurrimos a técnicas de análisis de contenido que expusimos detalladamente en este trabajo.

Para ese análisis del contenido, iniciamos nuestra tarea por el establecimiento de categorías y, en seguida, recurrimos a la aplicación informática de soporte a este tipo de tareas, concretamente al programa NVivo7.

Procedemos igualmente al establecimiento de una correspondencia entre el problema, los objetivos y las categorías establecidas de acuerdo con el ejemplo que se puede verificar en los cuadros 1 y 2.

CUADRO 1

A - CATEGORÍA	OBJETIVOS
1. Becas	OE1, OE2, OE3
2. Apoyos indirectos	OE1, OE2, OE3
3. Papel del Estado	OE1, OE3
4. Préstamo	OE3, OE4
5. Papel de la familia	OE2, OE3

CUADRO 2

B - CATEGORÍA	OBJETIVOS
6. Becas	OE1, OE2, OE4
7. Servicios – Valencias	OE1, OE2, OE4
8. Papel de la Acción Social	OE1, OE2, OE4
9. Formas alternativas de apoyo	OE3, OE4
10. Política de Acción Social	OE1, OE4

El tratamiento de los datos con el recurso al Nvivo, a par de la distribución organizada que sirvió de apoyo al análisis de contenido, nos permitió también cuantificar las intervenciones, dándonos datos importantes para ese análisis de acuerdo con lo que se ilustra en los cuadros 3 y 4.

CUADRO 1 – DATOS RELATIVOS A LA CODIFICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DEL GRUPO A – IGUALAR OPORTUNIDADES EN EL CORPUS DE LAS ENTREVISTAS A ESTUDIANTES BECARIOS, A PADRES DE ESTUDIANTES BECARIOS Y DE LOS GRUPOS FOCALES CON ESTUDIANTES, PADRES Y ADMINISTRADORES

A - CATEGORÍA	GF Estudiantes	<= %	GF Padres	<= %	GF Administradores	<= %	Total
1. Becas							
1.1. Información	4	20%	5	25%	11	55%	20
1.2. Candidatura	12	63%	7	37%		0%	19
1.3. Análisis	5	56%	3	33%	1	11%	9
1.4. Fiscalización	10	63%	5	31%	1	6%	16
1.5. Relevancia	8	19%	14	33%	20	48%	42
1.6. Suficiencia	11	27%	11	27%	19	46%	41
1.7. Plazo del pago	4	100%		0%		0%	4
Total	54	-	45	-	41	-	151
2. Apoyos indirectos	8	80%		0%	2	20%	10
3. Papel del Estado	6	21%	7	24%	16	55%	29
4. Préstamo	7	29%	9	38%	8	33%	24
5. Papel de la familia		0%		0%	6	100%	6
Total	21	-	16	-	32	-	69

CUADRO 2 – DATOS RELATIVOS A LA CODIFICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DEL GRUPO B – MEJORAR EL SISTEMA EN EL CORPUS DE LAS ENTREVISTAS A ESTUDIANTES BECARIOS, A PADRES DE ESTUDIANTES BECARIOS Y DE LOS GRUPOS FOCALES CON ESTUDIANTES, PADRES Y ADMINISTRADORES

B - CATEGORÍA	GF Estudiantes	<= %	GF Padres	<= %	GF Administradores	<= %	Total
6. Becas	19	13%	31	21%	98	66%	148
7. Servicios - Valencias	26	27%	15	16%	54	57%	95
8. Papel de la Acción Social		0%		0%	27	100%	27
9. Formas alternativas de apoyo	7	26%	2	7%	18	67%	27
10. Política de Acción Social		0%	1	2%	55	98%	56
Total	52	-	49	-	252	-	353
Total global	127		110		325		

Una vez dispuestos los datos relativos al análisis de contenido de las entrevistas y grupos focales, procederemos a cruzar la información obtenida con el fin de verificar las convergencias y divergencias existentes.

Finalmente, a partir del conjunto resultante del análisis de datos, procedemos a la elaboración de las conclusiones, implicaciones y se identificarán las líneas abiertas de investigación.

5. Conclusiones

Tras la discusión de los resultados obtenidos, a través de los cuestionarios, de las entrevistas y de los grupos focales y teniendo presentes los objetivos a que nos propusimos, extraemos las **conclusiones** que en seguida se presentan:

1. En primer lugar, los padres de los estudiantes becarios presentan una **escolaridad baja**, en regla el 4.º año de educación básica, lo que representa, por sí, una fragilidad, tanto más que se sabe que la sociedad actual es cada vez más exigente a lo que se refiere a las cualificaciones de la población activa. Son, de ese modo, padres con bajos ingresos y sujetos a una mayor inestabilidad laboral que la reciente crisis agravó.

Por otro lado, los estudiantes becarios vivían mayoritariamente con su agregado familiar antes de iniciar sus estudios en la educación superior, lo que aumenta la

probabilidad de que sean estudiantes desplazados, con el consecuente agravamiento para la familia, de los gastos con los estudios.

2. Más de la mitad de los estudiantes que actualmente reciben becas **no recibieron** ese apoyo cuando frecuentaban la educación secundaria, lo que parece significar que los gastos con la frecuencia de la educación superior representan un peso tan relevante para los agregados familiares que no es posible ser soportado sin apoyos sociales.

3. La **información** obtenida relativamente a los apoyos sociales es suficiente pero hay aún trabajo a desarrollar.

Padres y estudiantes buscaron esa información cuando éstos todavía frecuentaban la educación secundaria, siendo los amigos, los profesores y el momento de la matrícula en la educación superior los medios a través de los cuales la información concerniente a los beneficios sociales fue obtenida. La idea general es la de que, quién necesita dispone, en regla, de esa información.

Por otro lado, es necesario mejorar la divulgación de esa información anticipadamente, junto de las familias, a nivel de la educación secundaria, pero también junto de los estudiantes del 1er año de Educación Superior, bajo pena de, por desconocimiento, haber estudiantes que no se candidaten a la educación superior o desistan de su frecuencia por falta de recursos económicos.

4. Concerniente al **proceso de candidatura** a los beneficios sociales, las opiniones se dividen entre la facilidad y la dificultad de esa presentación, lo que sugiere que deberán ser realizadas mejoras a ese nivel, tornando el proceso más fácil y más aligerado de modo a reducir las dificultades en reunir toda la documentación actualmente exigida y a disminuir el plazo de análisis de los procesos.

Se considera ventajoso poder presentarse la candidatura *on-line*.

Podría igualmente ser considerada la presentación de una única candidatura para el plano de estudios de la carrera, en vez de, como actualmente, los alumnos tienen de presentar una candidatura anual, siendo esta una opinión con la cual, por motivos evidentes, los estudiantes manifestaron su absoluta concordancia.

5. Los **criterios** de atribución de los apoyos sociales, por una cuestión de transparencia y equidad, deben ser por todos conocidos. Tal conocimiento permitiría a los destinatarios una evaluación y eventual reclamación caso lo considerasen justo y

necesario. Aunque la mayoría haya afirmado conocerlos, lo que es un buen indicio, nos parece ser un aspecto a reforzar.

Estos criterios están definidos legalmente pero, como en todos los procesos en que hay análisis y juzgado, su aplicación no es infalible. En general, la información que pudimos recoger, nos permite afirmar que ellos concuerdan que tales criterios se basen en el cálculo de los ingresos del agregado familiar. Refirieron concordar, entre otros, con el criterio que asocia la atribución de la beca con el rendimiento escolar: quién suspende no debe recibir beca el año siguiente.

Sin embargo, para mejorar el proceso de análisis, se torna necesaria una mirada abarcadora que vaya más allá de la documentación sobre los ingresos del agregado familiar, teniéndose en cuenta otros aspectos que puedan traer más justicia en la atribución de los beneficios sociales. Esto se justifica para que no suceda lo que estudiantes y padres afirmaron: conocer casos de que la beca fue injustamente atribuida.

Y es por este motivo que estudiantes y padres consideran ser un deber cívico denunciar aquellos que reciben beca sin necesitarla.

6. Los datos analizados apuntan en el sentido de la necesidad de refuerzo de la **fiscalización e investigación** por parte de los Servicios de Acción Social. Verificar, confrontar los candidatos mediante entrevistas, controlar, visitar su domicilio para combatir el fraude en las declaraciones prestadas, es una conclusión que, sin duda alguna, traspasa, sea de los cuestionarios, sea de las entrevistas, sea de los datos recogidos a partir de los diversos grupos focales. Todos manifiestan ese deseo de combate a la falsedad de las declaraciones.

7. A lo que se refiere a la **relevancia** de las becas y de otros apoyos sociales, tales apoyos son esenciales para unos y menos importantes para otros.

Pudimos recoger opiniones que se manifiestan en el sentido que deberíamos hablar no en becas, pero en beneficios sociales, según la perspectiva que la beca **es uno de los** instrumentos de apoyo social a los estudiantes.

La relevancia de los apoyos sociales debe ser encuadrada en el conjunto de la creación de condiciones para que los estudiantes puedan hacer sus opciones con toda la dignidad, sin dependencia, acceder a lo que pretenden y frecuentar con suceso la Educación Superior. Esta relevancia está igualmente relacionada con las expectativas

y la valoración que es o no hecha por estudiantes y familias de la inversión en la formación superior.

Estamos seguros que muchos estudiantes, particularmente los más carenciados y con acentuadas fragilidades económicas, no podrían haber accedido y frecuentado la Educación Superior, concretamente en el actual contexto de crisis socioeconómica profunda.

Hay que tener en cuenta también que la Educación Superior viene sufriendo cambios, contando con nuevos públicos, de diferentes edades y generaciones y que estos cambios tienen consecuencias en el sistema.

8. El valor de la beca necesita ser revisto. Todos manifiestan su descontentamiento con la insuficiencia de ese valor. Concuerdan que es una ayuda pero nada más que eso. Ese valor que es atribuido, muchas veces, corresponde solo al importe de las tasas y, en esa medida, no cubre los restantes gastos que la frecuencia de la Educación Superior representa, no siendo, de ese modo, bastante, para compensar lo que el agregado familiar gasta con los estudios de sus miembros. Y, por más razones, este contexto de crisis, agrava también esa insuficiencia.

La beca y los restantes apoyos sociales deben poder proporcionar a los estudiantes que los necesitan, particularmente a los oriundos de agregados familiares más carenciados, la suficiencia necesaria para que frecuenten la Educación Superior con la dignidad a que, mientras ciudadano, tienen derecho.

9. Hay necesidad de revisar el **proceso de atribución** de apoyos sociales de modo a que esos apoyos sean atribuidos en tiempo útil, bajo pena del retraso tener consecuencias graves que pueden conducir al fracaso y al abandono escolares. Partiéndose del principio que todos los que tienen derecho a esos apoyos, los necesitan efectivamente, el inicio de su recibimiento deberá ser hecho tan prontamente cuanto posible, idealmente, desde el inicio del año escolar a que respectan.

10. El **papel del Estado** en el apoyo a los estudiantes carenciados se considera imprescindible y se constituye, para algunos, como una obligación. Todos concuerdan que asegurar ese derecho es un deber del Estado.

Al Estado le pertenece, por un lado, garantizar la equidad en el acceso y frecuencia de la Educación Superior, pues nadie debe dejar de estudiar por motivos económicos. Por otro lado, los apoyos concedidos son una inversión pública esencial

para la cualificación de los recursos humanos. Esa cualificación se relaciona directamente y es esencial para el desarrollo de la sociedad.

En esta medida, se torna necesario mantener el actual sistema de becas a fondo perdido que permita la cualificación de estudiantes carenciados confiriéndoles las oportunidades para su movilidad social ascendente.

11. Sin embargo, desde hace algún tiempo que viene siendo ventilada, en diversos medios, la idea de que el Estado portugués podrá dejar de conceder becas a fondo perdido, debiendo, para tal, las familias o los estudiantes que necesiten, contraer un **préstamo** como forma de soportar los encargos con su frecuencia de la Educación Superior.

Esta posibilidad merece el rechazo liminar por parte de la generalidad de los estudiantes, padres y Administradores. Es incluso una situación que muchos ven con descrédito y desconfianza teniendo en cuenta su formato, que algunos clasifican como economicista.

Por parte de las familias, hay un enorme endeudamiento lo que condiciona la posibilidad de contraer más préstamos, tal como, también en la generalidad, no aconsejan sus hijos a hacerlo al considerar perjudicial y una desventaja, frente a otros, que inicien su vida ya con deudas a cargo, tal como no consideran que asumir un préstamo contribuya para tornar más responsables los contrayentes, en este caso los estudiantes.

Se considera peligroso asumir encargos a resarcir posteriormente, sobre todo en un contexto actual de desempleo/paro, tal como merece la condenación generalizada esta eventual sustitución de las responsabilidades públicas, trasladándolas para la esfera privada.

Para algunos, sin embargo, ésta es una solución que se admite para aquellos que voluntariamente lo pretendan, para los menos carenciados o para aquellos cuyo fracaso escolar llevó a perder los beneficios sociales.

12. Cuanto al **papel de la familia** en la distribución de encargos y responsabilidades con la formación de sus miembros, se considera difícil, en el actual contexto, pedir su coparticipación o el refuerzo de esa contribución.

Siendo verdad que, en los agregados familiares más carenciados, la beca es la contribución de valor más elevado que interviene en su sustento, poco se les podrá pedir.

13. Cuanto a los **apoyos indirectos**, de que son ejemplo las comidas en cantinas/comedores y bares y otros apoyos y servicios, como el alojamiento y cuidados de salud, debe continuar su oferta. También los precios de esos servicios deben ser iguales para todos los estudiantes, sin discriminación positiva de los más carenciados. El Estado debe continuar a apoyar la manutención de esos servicios.

El alojamiento debe continuar a ser, como actualmente, prioritariamente reservado para estudiantes becarios.

La idea de que el Estado dejase de apoyar cantinas/comedores, residencias y otros servicios a los estudiantes, canalizando los importes de ese apoyo exclusivamente para becas mereció igualmente el rechazo de estudiantes y padres.

Tal como mereció también el rechazo a la posibilidad de un aumento de tasas como forma de compensar el Estado en lo que gasta con el apoyo a los más carenciados.

14. Como propuestas de **mejoría del sistema**, y en concreto, a lo que se refiere las **becas**, se apunta la necesidad de perfeccionar el proceso de candidatura. Para tal, entre otras medidas, hay que tornar más eficiente el *software* que permite hacer la inscripción en el sistema.

Los criterios de atribución de beneficios sociales deben, según los informantes, ser blanco de cambios. Otros criterios deberán ser llamados al análisis del proceso de atribución de beneficios sociales, sobre todo, haciendo intervenir en ese análisis, la riqueza bruta detenida por el agregado familiar en causa, desde que tal represente un valor real.

Deberá ser revisado el concepto de agregado familiar y de qué modo su dimensión implica y cuáles son las consecuencias en la efectiva necesidad de apoyo y en qué importe.

No podrá ser ignorada la actual situación de extremo endeudamiento de las familias y las respectivas consecuencias penalizadoras para los miembros que pretendan acceder y permanecer en la Educación Superior.

Los Servicios de Acción Social deben poder disponer de los medios necesarios para complementar el análisis de las candidaturas a beneficios sociales, tornando posible la realización alargada de entrevistas a estudiantes y visitas domiciliarias a su agregado familiar.

Debe ser posible atribuir un determinado tipo de beneficio social, mediante el cálculo automático de los ingresos, colocándolo posteriormente a la verificación y eventual corrección.

Se admite la posibilidad de apoyar a la familia, en vez del estudiante, mediante la exención del pago de las tasas escolares, la concesión de determinados beneficios fiscales u otros de orden semejante.

Se acepta como válida la introducción en el sistema del concepto de responsabilización del beneficiario. El estudiante que reciba un beneficio social para obtener suceso educativo tendrá de ser responsable por la obtención del resultado correspondiente, bajo pena de tener de reponer el importe recibido.

15. Como propuestas de **mejoría del sistema** relativamente a los **Servicios** y sus valencias, se considera esencial diversificar e innovar los servicios prestados.

Se propone la creación o el desarrollo de servicios de procuraduría, de apoyo psicopedagógico, de apoyo a la salud, de fomento de la empleabilidad e inserción en la vida activa, y de organización de actividades deportivas, culturales y de ocio.

Se considera esencial que los Servicios desarrollen acciones que puedan contribuir, junto de los estudiantes, para su desarrollo integral y, en especial, la componente de formación para la ciudadanía, sobre todo, desarrollando proyectos que se sitúen en ese ámbito.

Se admite la posibilidad de que los recursos de los Servicios puedan ser compartidos, de establecerse convenios y de desarrollarse proyectos en red.

16. Hay también una discordancia generalizada cuanto a una eventual **centralización** de los Servicios de Acción Social en el MCTES o en otra institución que sustituyese los SAS de cada Instituto Politécnico o Universidad.

Se pretende que los asuntos relativos a la Acción Social sean tratados en la propia institución que cada estudiante frecuenta. Esta proximidad permite la particularización de las situaciones; permite tratar cada caso como situación concreta que es; permite un mejor conocimiento de las necesidades reales de los estudiantes carenciados; está facilitada la comunicación entre los servicios y los usuarios.

Se admite, sin embargo, que parte del tratamiento administrativo relativo a becas pueda ser procesado centralmente, colocando a disposición recursos para refuerzo en otras vertientes de la Acción Social.

17. Se considera que el **papel de la Acción Social** es esencial como garantía de la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia de estudiantes en la Educación Superior. Esta responsabilidad es desarrollada por la proximidad y por el respeto por las diferencias.

Pero no es suficiente con asegurar las condiciones básicas a los estudiantes. El sistema tiene de desarrollarse para otras áreas, sobre todo, acompañando los estudiantes en su recorrido, contribuyendo decisivamente para su formación como ciudadano y para su integración social.

18. Las formas alternativas de apoyo que puedan contribuir para el esfuerzo que los gastos con los estudios implican, sobre todo la búsqueda de un **empleo en part-time**, es también una posibilidad que estudiantes, padres y Administradores encaran y sobre la cual se manifiestan. Sin embargo, ésta no es una tradición muy arraigada socialmente, habiendo, a veces, dificultad en aceptar tal posibilidad, sobre todo, porque se considera que quién estudia y trabaja está en una posición desfavorable frente a quién estudia en exclusividad.

También los Servicios de Acción Social son llamados aquí a cooperar con esta alternativa, proporcionando un trabajo remunerado a los estudiantes carenciados como forma de ayudarlos a soportar los encargos escolares.

19. Finalmente, cuanto a la **política de Acción Social**, importa, en primer lugar, que se establezca un amplio consenso sobre el alargamiento de la base social de reclutamiento de estudiantes para nuestra Educación Superior.

También se considera que la ausencia de reglamentos relativa a la Acción Social ha impedido su desarrollo y viene frenando su acción. Importa, por eso, definir con claridad sus objetivos, su modelo y el propio sistema.

El reglamento que se exige, debe introducir cambios de principio, en el proceso y en el funcionamiento. Se considera, por ejemplo, necesario eliminar los niveles del proceso relativo a las becas.

Ha habido una ausencia de proactividad por parte de la tutela en este dominio, lo que tiene igualmente perjudicado el funcionamiento de la Acción Social. No son claros, por ejemplo, los criterios que presiden a su financiamiento ni es clara la estrategia nacional para la Acción Social.

La política de apertura a nuevos públicos de Educación Superior, y todos los cambios profundos que han sido, a otros niveles, introducidos en este nivel de

educación, requiere igualmente, otra mirada sobre el sistema, de modo que éste pueda responder a la misión de las instituciones y a lo que se exige de él.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	9
RESUMEN DE LA TESIS	11
ÍNDICE	27
SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	35
INTRODUÇÃO	37

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I

A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES	45
1. A Igualdade	47
2. A Equidade	61
3. A Igualdade de Oportunidades	65
4. A Igualdade de Oportunidades em Educação	72
5. Igualdade de Oportunidades e Equidade no Ensino Superior	85

CAPÍTULO II

QUADRO SOCIOECONÓMICO E EDUCATIVO PORTUGUÊS DESDE FINAIS DO SÉC. XX.....	105
1. De Abril de 1974 à adesão à Comunidade Económica Europeia.....	107
2. A adesão à CEE	111
3. Mudanças sociais	117

4. A Democratização do Ensino	121
5. A Organização do Ensino em Portugal	128
5.1. A Educação pré-escolar	129
5.2. O Ensino Básico.....	129
5.3. O Ensino Secundário.....	130
5.4. O Ensino Pós-Secundário	130
5.5. O Ensino Superior	131
5.5.1. O Ensino Universitário.....	133
5.5.2. O Ensino Politécnico	134
6. Perfil socioeconómico dos estudantes do Ensino Superior português	135
6.1. A população estudantil.....	135
6.2. Caracterização académica e socioprofissional dos pais	136
6.3. Estatuto de bolseiro.....	138
6.4. Fontes de rendimento	139
6.5. Os gastos com a educação e despesas correntes.....	140

CAPÍTULO III

A ACÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR: PRINCÍPIOS, OBJECTIVOS E VALÊNCIAS.....	143
1. Introdução	145
2. A Acção Social no Ensino Superior: os princípios e os objectivos.	145
3. A Acção Social no Ensino Superior: as valências	150

CAPÍTULO IV

A ACÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-POLÍTICA	155
1. Dos primeiros estatutos da Universidade ao Estado Novo (1309-1926).....	157
2. Acção Social no Estado Novo (1926-1974)	160
3. Política, Legislação e Acção Social no Ensino Superior de 1980 a 2009	165
3.1. Um programa reformista (1980-1981)	165
3.2. O Sistema Educativo como factor de igualdade de oportunidades (1981-1983)	169
3.3. O poder aos estudantes (1983-1985)	174

3.4. Lei de Bases do Sistema Educativo, REFORÇO DA autonomia para as Universidades e Politécnicos e política de Acção Social (1985-1995).....	176
3.5. A Paixão pela Educação e a Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior Público (1995-2002)	185
3.6. Uma visão pessimista do país (2002-2004)	196
3.7. Contributo nacional para a criação de um espaço europeu do Ensino Superior (2004-2005).....	204
3.8. Reformas do Sistema de Ensino Superior e resposta à crise económica (2005-2009).....	205

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE ACESSO AOS DADOS	213
1. O nosso problema de investigação	215
1.1. O problema de investigação	216
1.2. Os objectivos da nossa investigação.....	217
1.3. A validade de uma investigação	218
1.4. Triangulação	221
2. Metodologia de investigação	223
2.1. A abordagem científica	227
2.2. Dualidade de paradigmas	229
2.2.1. O método quantitativo	231
2.2.2. O método qualitativo	232
2.2.3. O ecletismo.....	234
3. Instrumentos de acesso aos dados da nossa investigação	237
3.1. O questionário	237
3.1.1. A elaboração do questionário	239
3.1.2. Análise do questionário pelo painel de peritos – Método Delphi.....	242
3.1.3. Lançamento dos questionários na forma de pré-teste	247
3.1.4. Análise da consistência interna do questionário.....	248
3.1.5. População a inquirir	250
3.2. A entrevista.....	254
3.2.1. A selecção dos entrevistados	256
3.2.2. A preparação e a realização das entrevistas	259
3.3. O grupo focal	261
3.3.1. A selecção dos participantes nos grupos focais	264

3.3.2. A preparação e a realização das sessões dos grupos focais	266
4. Análise de dados na investigação qualitativa	269
4.1. O processo de análise dos dados.....	270
4.2. A análise de conteúdo	272
4.2.1. A pré-análise.....	274
4.2.2. A codificação	274
4.2.3. A categorização	275
4.2.4. Tratamento, inferência e interpretação.....	276
4.3. O uso de aplicações informáticas na análise qualitativa	277

CAPÍTULO VI

ANÁLISE DOS DADOS	281
1. Os Questionários.....	283
1.1. Questionário a estudantes bolseiros – Resultados da análise descritiva dos dados.....	283
1.1.1. Correspondência entre o problema, os objectivos e as perguntas do questionário a estudantes bolseiros.....	284
1.1.2. Dados descritivos do questionário	285
1.1.3. Candidatura aos benefícios sociais.....	293
1.1.4. Critérios para atribuição de bolsa de estudo	295
1.1.5. Análise de processos e mecanismos de controlo	301
1.1.6. Valor da bolsa de estudo	306
1.1.7. Apoios indirectos.....	311
1.1.8. Relevância do apoio social	313
1.1.9. Empréstimo	316
1.1.10. Alternativa ao apoio social directo.....	319
1.1.11. Intervenção financeira do Estado.....	321
1.2. Questionário a pais de estudantes bolseiros – Resultados da análise descritiva dos dados	323
1.2.1. Correspondência entre o problema, os objectivos e as perguntas do questionário a pais de estudantes bolseiros	324
1.2.2. Dados informativos sobre os pais inquiridos	325
1.2.3. Candidatura aos benefícios sociais.....	328
1.2.4. Critérios para a atribuição da bolsa de estudo.....	332
1.2.5. Análise de processos e mecanismos de controlo	335

1.2.6. Valor da bolsa de estudo	340
1.2.7. Apoios indirectos	342
1.2.8. Relevância do apoio social	344
1.2.9. Empréstimo	347
1.2.10. Alternativa ao apoio social directo	351
1.2.11. Intervenção financeira do Estado	352
1.3. Síntese dos dados obtidos a partir dos questionários a estudantes bolseiros e a pais de estudantes bolseiros	355
2. Entrevistas e grupos focais: as categorias para a análise de conteúdo	359
2.1. A escolha das categorias	360
2.2. Correspondência entre as categorias e o problema / facetas do nosso estudo	363
2.3. Correspondência entre as categorias e os objectivos do nosso estudo	365
3. As entrevistas	367
3.1. As entrevistas a estudantes bolseiros – resultados da análise dos dados	369
A - IGUALAR OPORTUNIDADES	
1. Bolsas de estudo	370
2. Apoios indirectos	373
3. Papel do Estado	373
4. Empréstimo	374
5. Papel da família	374
B - MELHORAR O SISTEMA	375
6. Bolsas de estudo	375
7. Serviços - Valências	376
8. Papel da Acção Social	377
9. Formas alternativas de apoio	378
10. Política de Acção Social	378
3.2. As entrevistas a pais de estudantes bolseiros – resultados da análise dos dados	379
A - IGUALAR OPORTUNIDADES	380
1. Bolsas de estudo	380
1.1. Informação	381
2. Apoios indirectos	383
3. Papel do Estado	384
4. Empréstimo	384
5. Papel da família	385

B - MELHORAR O SISTEMA	385
6. Bolsas de estudo.....	385
7. Serviços - Valências	386
8. Papel da Acção Social	386
9. Formas alternativas de apoio	387
10. Política de Acção Social	387
3.3. Síntese dos dados obtidos a partir das entrevistas a estudantes bolseiros e a pais de estudantes bolseiros.....	388
4. Os grupos focais	391
4.1. O grupo focal com estudantes bolseiros – resultados da análise dos dados	394
A - IGUALAR OPORTUNIDADES.....	394
1. Bolsas de estudo.....	394
2. Apoios indirectos.....	398
3. Papel do Estado	398
4. Empréstimo	399
5. Papel da família	400
B - MELHORAR O SISTEMA	400
6. Bolsas de estudo.....	400
7. Serviços - Valências	403
8. Papel da Acção Social	404
9. Formas alternativas de apoio	404
10. Política de Acção Social	404
4.2. O grupo focal com pais de estudantes bolseiros – resultados da análise dos dados	406
A - IGUALAR OPORTUNIDADES.....	406
1. Bolsas de estudo.....	406
2. Apoios indirectos.....	409
3. Papel do Estado	409
4. Empréstimo	410
5. Papel da família	411
B - MELHORAR O SISTEMA	411
6. Bolsas de estudo.....	411
7. Serviços - Valências	412
8. Papel da Acção Social	413
9. Formas alternativas de apoio	413

10. Política de Acção Social	413
4.3. O grupo focal com Administradores – resultados da análise dos dados	414
A - IGUALAR OPORTUNIDADES	414
1. Bolsas de estudo	414
2. Apoios indirectos	420
3. Papel do Estado	420
4. Empréstimo	422
5. Papel da família	423
B - MELHORAR O SISTEMA	424
6. Bolsas de estudo	424
7. Serviços - Valências	430
8. Papel da Acção Social	435
9. Formas alternativas de apoio	437
10. Política de Acção Social	438
4.4. Síntese dos dados obtidos a partir dos grupos focais com estudantes bolseiros, pais de estudantes bolseiros e Administradores	443

PARTE III – CONCLUSÕES

CAPÍTULO VII

CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E LINHAS ABERTAS DE INVESTIGAÇÃO	453
CONCLUSÕES	455
IMPLICAÇÕES	468
LINHAS ABERTAS DE INVESTIGAÇÃO	472
FONTES	475
Legislação	475
Referências bibliográficas	479
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	502
Índice de Quadros	502
Índice de Gráficos	509
ANEXOS	515

SIGLAS E ACRÓNIMOS

CEE – Comunidade Económica Europeia
CESE – Cursos de Estudos Superiores Especializados
CET – Cursos de Especialização Tecnológica
CRP – Constituição da República Portuguesa
EFTA – European Free Trade Association
ETAR'S – Estações de Tratamento de Águas Residuais
EUA – Estados Unidos da América
Eurostat – Gabinete de Estatísticas da União Europeia
FAE – Fundo de Apoio ao Estudante
FMI – Fundo Monetário Internacional
GATT – General Agreement on Tariffs and Trade
GF – Grupo Focal
GPEARI – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais
IASE – Instituto de Acção Social Escolar
INE – Instituto Nacional de Estatística
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PIB – Produto Interno Bruto
PIDDAC – Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central
PIDE – Polícia de Intervenção e Defesa do Estado
PRODEP – Programa Operacional Integrado de Desenvolvimento Educativo para Portugal
SAS – Serviços de Acção Social
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
UE – União Europeia

INTRODUÇÃO

Ninguém se pode alhear do facto de coexistirmos com cidadãos com carências de diversa ordem, nomeadamente aquelas de ordem económica, que podem constituir um impedimento para que se realizem plenamente e que, em simultâneo, possam dar o seu contributo válido para o desenvolvimento da sociedade em que se inserem.

No caso deste estudo, coloca-se a questão de se saber se o sistema vigente, através dos mecanismos que coloca ao seu dispor, acautela de forma eficaz a possibilidade dos cidadãos, numa perspectiva de igualdade de oportunidades, poderem prosseguir estudos no Ensino Superior.

Todos nós conheceremos nossos concidadãos que neste momento desempenham tarefas de relevo sob o ponto de vista social que nunca teriam acedido, frequentado e terminado com sucesso o Ensino Superior, não fora o apoio concedido, quer através de Bolsas de Estudos, quer através dos apoios indirectos – de que destacaríamos o alojamento, a alimentação, a prática desportiva, o apoio na saúde e as actividades culturais.

Face a esta constatação, deveremos questionar-nos se não teria sido uma perda enorme para a sociedade se todos esses estudantes carenciados tivessem sido impedidos de atingir o patamar mais elevado do sistema educativo.

Mais, deveremos também questionar-nos se o sistema está apto a responder às solicitações para que foi criado; se o papel que desempenha está em conformidade com as expectativas que o poder político e a sociedade dele esperam.

É por estes motivos que o tema da Acção Social, nomeadamente enquanto instrumento de acesso e frequência do Ensino Superior, sempre me pareceu revestir grande interesse.

Partindo destas considerações, devo sublinhar que a escolha do tema a abordar teve em conta diversas circunstâncias, nomeadamente a motivação própria e o

contexto profissional. A motivação própria para a abordagem deste tema envolve aspectos de que destacaria, em primeiro lugar, o cargo que desempenho desde 2005 enquanto Administrador para a Acção Social no Instituto Politécnico de Leiria e cujo exercício me tem envolvido de modo mais directo na questão, trazendo-me interrogações, preocupações, responsabilidade, necessidade de tomada de decisões e que me tem conduzido a uma reflexão sobre todos esses aspectos e o contexto em que se desenvolvem. Sob o ponto de vista do contexto profissional, como resultante desta inserção no meio próprio, julgo estarem criadas as condições para a abordagem deste tema específico, quer pela permanente troca de informação, de dúvidas suscitadas, de um clima de solidariedade interinstitucional e dos contactos estabelecidos com os colegas de outras instituições. Acresce, como factor positivo, a possibilidade de acesso à informação pertinente para o efeito, aos dados relevantes e às populações a inquirir, quer as da própria instituição, quer de instituições congéneres.

Mas a esta escolha não é alheio, também, o pressuposto básico de que este trabalho, possa vir a oferecer conhecimento que seja do interesse dos colegas e de outros elementos envolvidos no sistema de Acção Social do Ensino Superior Politécnico, tendo como intenção de fundo fornecer propostas que possam eventualmente contribuir para a melhoria do sistema (Phillips & Pugh, 1998).

Finalmente, estou convicto de que este é um tema que se reveste de toda a pertinência num momento nacional de reestruturação do Ensino Superior que assume particular relevo no contexto presente de uma crise globalizada.

Para o estudo em causa propusemo-nos, em primeiro lugar, aprofundar os nossos conhecimentos relativamente à Acção Social no contexto do Ensino Superior. Em função desse conhecimento aprofundado, propusemo-nos também procurar saber se a forma como está organizada a Acção Social e o seu *modus operandi* estão adequados à sua missão e aos seus destinatários – os estudantes economicamente carenciados que frequentam o Ensino Superior Politécnico.

Estamos igualmente conscientes de que esta é uma questão multifacetada e que alguns dos aspectos relativos à Acção Social estão na ordem do dia, no plano do debate social e político. Nesta nossa busca de conhecimento, procuraremos saber se os estudantes dispõem de toda a informação necessária que lhes permite serem candidatos aos benefícios disponibilizados aos estudantes do Ensino Superior pela Acção Social.

Outro aspecto que será objecto do nosso estudo prende-se com a opinião dos utilizadores deste serviço no que respeita ao processo de candidatura em si – quer quanto aos procedimentos necessários para desencadear a candidatura, quer, *a posteriori*, quanto aos critérios que determinam a sua apreciação e o seu consequente recebimento.

Procuraremos igualmente conhecer, junto de diversos actores intervenientes, se todo o processo relativo à Acção Social no Ensino Superior se deverá manter a funcionar, como até aqui, junto de cada uma das instituições de Ensino Superior público, ou se será de considerar, depois de tidas em conta as vantagens e desvantagens, a sua concentração/centralização.

Outro tema que será objecto do nosso estudo diz respeito aos apoios indirectos (alimentação, alojamento, serviços médicos, etc.) tentando conhecer a opinião dos actores intervenientes, nomeadamente quanto aos preços – se deve ou não haver distinção em função das carências económicas de cada estudante, ou saber se estes apoios indirectos devem cessar e ser canalizados para o apoio directo (bolsas de estudo e outros apoios financeiros). Ainda neste âmbito, será objecto do estudo conhecer se o aumento das propinas será uma medida recomendável como forma de ressarcimento do Estado deste seu esforço de apoio aos estudantes carenciados.

Será ainda objecto do estudo conhecer e analisar o que pensam os actores envolvidos no processo relativamente às vantagens/desvantagens dos alunos carenciados procurarem uma ocupação leve, remunerada, que possa constituir-se como um complemento às suas despesas com os estudos e conhecer também a sua opinião sobre a substituição de bolsas a fundo perdido por empréstimos bancários e, nomeadamente, se esta substituição corresponderia a uma maior responsabilização dos beneficiários.

Finalmente, será também objecto do estudo apurar se é ou não cumprido, por parte do Estado, o compromisso que assume, quer nos programas políticos dos sucessivos Governos, quer na legislação emitida sobre o assunto, a garantia de que nenhum estudante deixará de estudar no Ensino Superior por motivos de ordem económica. Procurar-se-á também averiguar uma questão central – se são ou não suficientes os apoios concedidos de modo a permitir que os estudantes façam face às despesas com a frequência do Ensino Superior.

Para se conseguirem as respostas pretendidas, colocámos como metas conhecer o papel da Acção Social no Ensino Superior, nomeadamente analisando o

seu desempenho; verificando se a sua acção é ou não determinante para facilitar o acesso e frequência de estudantes carenciados do Ensino Superior para, finalmente, elencar propostas e apontar caminhos futuros que contribuam para uma melhoria do sistema de Acção Social no Ensino Superior Politécnico.

Sob o ponto de vista da sua estrutura, este trabalho iniciar-se-á com uma análise dos conceitos de igualdade, equidade e de igualdade de oportunidades, dado entendermos que a sua clarificação poderá fornecer uma base conceptual sólida para o conjunto deste trabalho.

Em seguida, faremos um enquadramento económico e social de modo a permitir-nos situar o tema a abordar num determinado contexto, num país e numa sociedade concretos. Serão abordados temas, em nosso entender essenciais, para a compreensão da realidade da Acção Social no ensino superior português. Partindo de um contexto histórico e social de finais do século 20, passaremos pelas alterações produzidas na sociedade, abordaremos a organização do sistema de ensino português, a sua democratização, o que entendemos no contexto deste trabalho por Acção Social e abordaremos também de forma breve, porque nos pareceu fundamental, o perfil socioeconómico dos estudantes do ensino superior português.

Após este enquadramento, definiremos e caracterizaremos a Acção Social no Ensino Superior, clarificando os seus princípios, descrevendo os seus objectivos e elencando as valências do sistema

É nestes três primeiros capítulos que se identificará o estado da questão. Esta fase do marco teórico é também referida como “abordagem teórica”. Destina-se à revisão da literatura existente permitindo que procedamos ao enquadramento teórico do problema ou dos constructos (Domínguez Rodríguez, 2008).

Nesta parte do trabalho, reunir-se-á e analisar-se-á aquilo que for possível localizar e identificar como informação pertinente, relativamente ao conhecimento produzido, tendo como referência o problema que tomámos como base.

Esta é, segundo Almeida (2007) uma fase do desenvolvimento do trabalho que apresenta o ponto da situação relativamente ao que se conhece sobre o tema – diz-nos se o tema considerado foi ou não já estudado e de que forma; elucida-nos quanto às teorias que explicam o fenómeno em consideração, apoiando-nos também, desse modo, na escolha do modelo de análise a adoptar; indica-nos o método de investigação mais utilizado para o estudo do problema em causa; proporciona-nos o

conhecimento de questões deixadas em aberto por outros e evidencia-nos erros metodológicos de trabalhos anteriores. Esta fase da revisão bibliográfica permite-nos o contacto com o referencial teórico para a nossa investigação. Contribui, igualmente, como suporte para a definição do procedimento metodológico a seguir e é o que estabelece a ligação entre a delimitação do problema e a formulação da hipótese.

No quarto capítulo, será feita uma abordagem àquilo que é verdadeiramente estruturante da Acção Social no Ensino Superior: a legislação que a regula e enforma. Esta parte do nosso trabalho iniciará-se com uma breve perspectiva histórica da Acção Social no Ensino Superior, desde a fundação dos Estudos Gerais – a primeira Universidade portuguesa – até à actualidade. Na segunda parte, proceder-se-á a uma análise dos Programas do Governo desde 1980 até 2009, tendo por objectivo detectar nesses programas as intenções políticas subjacentes e verificar se tais intenções foram acompanhadas de legislação correspondente. É, igualmente, feita uma análise exaustiva dessa legislação estruturante de modo a expor os princípios e os detalhes funcionais da Acção Social no Ensino Superior português.

Na segunda parte deste nosso trabalho, no quinto capítulo, apresentaremos as opções metodológicas. Este é um trabalho das Ciências Sociais que se situa concretamente na área da Educação e para a sua execução, aceitamos como válido aproveitar dos métodos quantitativo e qualitativo, aquilo que de válido possam ambos trazer para o nosso trabalho. Neste capítulo exporemos o que considerarmos fundamental para se perceberem quais os caminhos a percorrer e as opções a tomar visando desenvolver o trabalho de investigação.

O sexto capítulo dirá respeito à análise dos dados recolhidos. Nele se fará uma apresentação do que o questionário a lançar junto de estudantes bolseiros e pais de estudantes apoiados socialmente nos vier a permitir perceber. Quer os pais, quer os estudantes a contactar para esta recolha de dados serão a partir de referências fornecidas por sete Institutos Politécnicos Públicos portugueses, segundo uma distribuição Norte – Sul e litoral – interior. Para o tratamento dos dados relativos ao questionário, recorreremos à aplicação SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Ainda neste capítulo, serão analisados e apresentados, quer os resultados das entrevistas realizadas a quatro estudantes bolseiros e a quatro pais de estudantes bolseiros, bem assim como os resultados da análise de conteúdo dos dados obtidos a partir da realização de três grupos focais distintos em que serão intervenientes, num deles, onze estudantes bolseiros, noutro, oito pais de estudantes bolseiros e, noutro

que reunirá catorze Administradores dos Serviços de Acção Social dos Institutos Politécnicos Públicos portugueses.

A realização das entrevistas e dos grupos focais, visará aprofundar alguns dos dados considerados essenciais à compreensão do ponto de vista dos utentes do sistema, quer na perspectiva do aluno, quer dos pais, mas também à apreensão da leitura, que consideramos igualmente importante, dos Administradores de Serviços de Acção Social. Para a análise do conteúdo dos dados obtidos a partir das entrevistas e dos grupos focais recorreremos ao apoio da aplicação Nvivo, específica para este efeito.

Finalmente, no sétimo capítulo, apresentaremos as conclusões que resultarem do decurso da investigação e com as quais se pretende dar uma resposta ao problema e suas facetas e aos objectivos que nos propusemos atingir. Nele apresentaremos igualmente as implicações que, em nosso entender, as conclusões a que chegarmos terão para o sistema em análise e, finalmente, proporemos linhas abertas de investigação que permitam que, futuramente, possa ser desenvolvida esta temática seguindo pistas que, intencionalmente, não percorreremos neste nosso trabalho.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I

A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

À Acção Social surge associado o conceito da promoção da igualdade de oportunidades.

Seja na legislação produzida ou em outras fontes de informação que abordam o tema, a sua presença é evidente e, assim sendo, torna-se necessário que analisemos as múltiplas facetas que reveste.

Comecemos pelo conceito de igualdade.

1. A IGUALDADE

O conceito de igualdade pode assumir significações distintas consoante o contexto a que se refere. Assim, no âmbito da lógica ou da matemática, significa a equivalência entre duas grandezas ou entre duas proposições. No âmbito jurídico ou civil, significa que a lei é a mesma para todos. Numa perspectiva política, refere-se ao direito de acesso de todos os cidadãos aos cargos públicos, segundo uma selecção feita em função das competências individuais. Referindo-se a uma situação de igualdade material, significa que todos os homens dispõem dos mesmos recursos (Japiassú & Marcondes, 2001).

Mas, considerar a igualdade sob o ponto de vista dos recursos disponíveis coloca problemas: como medir, para comparar, os recursos que determinada sociedade tem ao seu dispor?

O economista Dasgupta (1995), sugere que a taxa de mortalidade infantil, a esperança de vida à nascença e os índices de literacia são medidas mais fiáveis para determinar os recursos postos à disposição de uma determinada sociedade do que as medidas de desigualdade de rendimento tais como o coeficiente de Gini. Com a globalização e a revolução da informação, há novos aspectos de desigualdade, como a exclusão digital. Deste modo, o acesso à informação electrónica, via internet, tem vindo a constituir-se, progressivamente, também como uma medida da igualdade (Turner, 2006).

Na Constituição da República Portuguesa encontramos também referências à igualdade.

Assim, no Artigo 13º – Princípio da Igualdade – pode ler-se: no ponto 1 – “Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei”; e no ponto 2 – “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social”.

Para além deste, há outros artigos da Constituição que também se referem à igualdade:

Artigo 26º – Outros Direitos Pessoais;

Artigo 36º – Família, Casamento e Filiação;

Artigo 47º – Liberdade de escolha de profissão e acesso à função pública;

Artigo 48º – Participação na vida pública;

Artigo 49º – Direito de sufrágio;

Artigo 58º – Direito ao Trabalho;

Artigo 59º – Direitos dos Trabalhadores;

Artigo 64º – Saúde;

Artigo 67º – Família;

Artigo 68º – Paternidade e Maternidade;

Artigo 74º – Ensino;

E mais concretamente, no Artigo 109º – Participação política dos cidadãos, no qual se pode ler que: “A participação directa e activa de homens e mulheres na vida política constitui condição e instrumento fundamental de consolidação do sistema democrático, devendo a lei promover a igualdade no exercício dos direitos cívicos e políticos e a não discriminação em função do sexo no acesso a cargos políticos”.

Também o Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, dispõe que todos os seres humanos nascem livres e iguais na dignidade e nos direitos.

Para que tal suceda, torna-se necessário que todos disponham de condições sociais e de meios polivalentes essenciais para que se possam desenvolver adequadamente. Essas condições indispensáveis à vivência em liberdade e igualdade consistem no que Rawls (2003) chama bens primários – tudo aquilo que numa sociedade democrática é essencial às pessoas de modo a poderem exercer de forma igual e livre a sua cidadania e que são: 1) Os direitos e liberdades básicos, as liberdades de pensamento, de consciência e as restantes imprescindíveis ao desenvolvimento pleno das suas faculdades morais. 2) A liberdade de movimentos e de escolha da ocupação num quadro de igualdade de oportunidades e de objectivos que permitam livremente rever e alterar as condições vigentes. 3) Os poderes e prerrogativas correspondentes a cargos e funções de autoridade e responsabilidade. 4) Rendimentos e posse de bens polivalentes e com a possibilidade e validade para troca entre membros dessa sociedade, indispensáveis para se atingir um estado de bem-estar. 5) Bases sociais do auto-respeito, essenciais para que cada cidadão se sinta reconhecido no seu valor próprio enquanto pessoa e atinja com autoconfiança os seus objectivos.

Segundo Gosepath, (2009) os termos “igualdade” (do grego *isotes* e do latim *aequitas*, *aequalitas*), “igual” e “igualmente” referem-se a uma relação qualitativa. “Igualdade” significa uma correspondência entre um grupo de diferentes objectos, pessoas, processos ou circunstâncias que apresentam a mesma qualidade relativamente a uma determinada característica específica (mas que apresentam diferenças relativamente a outras características). A igualdade pode ser utilizada, quer para descrever como para prescrever. No caso do uso descritivo de igualdade, o padrão comum é ele próprio descritivo: duas pessoas ganham o mesmo ordenado. A utilização da igualdade para prescrever está presente quando se aplica um padrão prescritivo tal como uma regra ou uma lei: as pessoas devem ser iguais perante a lei.

Na perspectiva de Weale (1998), a igualdade tem sido ao longo dos tempos uma fonte de controvérsia no âmbito político e filosófico. Segundo este autor, o conceito terá sido tratado há 2500 anos na obra de Aristóteles, “Política”, nomeadamente quando este refere que as disputas sobre igualdade e desigualdade estavam normalmente na origem da guerra entre estados. Hoje em dia, o tema da igualdade desempenha um papel central mas controverso em tópicos tão distintos como a distribuição dos rendimentos e da riqueza, ou o acesso aos serviços públicos, a distribuição do trabalho e as oportunidades de emprego, a representatividade política dos diferentes grupos sociais, ou o controlo dos recursos naturais por parte das diferentes nações.

A igualdade entre pessoas supõe que reconheçamos que os outros seres, nossos semelhantes, tenham alguns direitos entre os quais se inclui a liberdade de voto, de expressão, de opinião e outros. Mas para que essa liberdade possa ser plenamente usufruída tem de ser aceite por todos e amplamente divulgada. De acordo com este princípio, para que exista verdadeira igualdade entre os homens, torna-se necessário que cada um reconheça no outro a dignidade de ser igual a si e proceda para com os outros segundo um espírito de fraternidade, sem discriminação em função do sexo, da nacionalidade, da raça, da etnia ou da religião.

É que, ao contrário do que se encontra formulado no artigo 1º da Declaração Universal da ONU de 1948, os homens não nascem iguais – tornam-se idealmente iguais em função de uma construção elaborada convencionalmente pelos humanos enquanto membros de uma comunidade política (D'Adesky, 2003).

Mas, falar de igualdade sem a qualificar é falar elipticamente. Estritamente falando, a igualdade é uma relação que se estabelece entre objectos ou pessoas relativamente a alguma característica que partilham em comum. Em muitos aspectos, os seres humanos são desiguais: exibem diferenças quanto à altura, ao peso, à inteligência, à destreza manual, capacidade de ganhar dinheiro e assim sucessivamente. Além do mais, se a sociedade ou os governos pretendessem igualizar alguns bens de consumo ou recursos, por exemplo o salário, tornariam desiguais outros aspectos das relações sociais, por exemplo, o custo da mão-de-obra por hora quando as pessoas trabalham diferentes períodos de tempo. O resultado desta lógica é que a ideia de igualdade precisa de ser enquadrada numa teoria mais lata no âmbito da política e da sociedade de modo a fornecer um contexto específico. Nenhuma teoria política visa alcançar a igualdade pura e simples. Pelo contrário, procura tipos específicos de igualdade considerados moral ou socialmente importantes.

Weale (1998) prossegue, expondo-nos os seus pontos de vista sobre a igualdade e coloca a seguinte questão: atendendo à diversidade de seres humanos, pode afirmar-se que eles possam ser iguais em algum aspecto? Procurando uma resposta, recorre à obra *Leviathan* publicada em 1651 por Thomas Hobbes na qual este autor sugere que, embora apresentando diferenças físicas e mentais, os seres humanos são iguais pelo facto de ser sempre possível uma pessoa matar outra. De acordo com esta tradição, uma igualdade de forças de tal modo cruel teria tornado prudente aos seres humanos colocarem-se sob a protecção de um corpo comum de regras constituído por um sistema de mútua tolerância e concordância. Deste modo,

apesar de diferenças evidentes na riqueza e estatuto social, a igualdade perante a lei deriva de uma igualdade de força numa qualquer hipotética situação pré-legal e, consequentemente, os agentes políticos deveriam reconhecer um sistema comum de autoridade não só adequado mas principalmente justo. Ao não conseguirmos estabelecer uma teoria política sustentada numa igualdade de força, precisamos de relacionar a igualdade com um conteúdo moral preciso: duas pessoas têm o mesmo valor moral e direito a igual respeito e consideração no tratamento dos seus interesses. Esta ideia de igualdade de cada ser humano no plano moral, embora tenha tido desenvolvimentos recentes, tem origem em muitas tradições filosóficas e religiosas incluindo o pensamento político do judaísmo e do cristianismo, a tradição estoica, o hinduísmo e o islamismo.

Dahl (1996) evidencia também este plano moral da igualdade ao referir que os seres humanos são fundamentalmente iguais do ponto de vista moral. No entanto, como sublinha, não são nem nunca foram iguais dos pontos de vista factual ou empírico. Para alguns de nós, a igualdade no contexto moral é um objectivo, um fim, um ideal, uma esperança, uma obrigação, mas é um objectivo nunca completamente atingido nem é suposto que o seja pois os ideais e as aspirações igualitaristas defrontam-se sempre com limitações humanas persistentes.

Na mesma linha, diz-nos Barros (2005) que os homens não são iguais. Pelo contrário, as diferenças são inerentes à condição humana, e mesmo à própria Natureza. Nem sequer está acessível à acção do homem evitar que tal ocorra, embora, como sublinha, muitas das diferenças sejam construídas culturalmente. Estas diferenças que determinam que os homens não sejam iguais radicam, quer na diversidade inerente ao conjunto dos seres humanos e às características próprias – sexo, etnia, idade – quer por motivos que lhes são externos tais como a localidade em que nasceram ou a cidadania que os vincula a determinado país ou região. E é o reconhecimento desta inevitabilidade que determina que sejam raros os projectos políticos cujos objectivos consistam em eliminar ou reduzir certos tipos de diferenças sexuais, etárias, profissionais ou de ordem semelhante.

Sob o ponto de vista económico, nesta sociedade globalizada, são cada vez mais evidentes os sinais de um acentuar das desigualdades mesmo nas democracias liberais, as mesmas que têm estado comprometidas com o objectivo da igualdade enquanto elemento integral da cidadania. Na realidade, o objectivo da igualdade tem-se revelado difícil de atingir. Ideais políticos do passado pretenderam erradicar a desigualdade redistribuindo a riqueza, criando o estado-providência e elevando os

impostos, com pouco sucesso, como sabemos, e nem sempre conseguindo beneficiar os verdadeiramente necessitados. Novas correntes têm revisto o conceito de igualdade num sentido mais dinâmico, dando ênfase à igualdade de oportunidades, à pluralidade, à multiculturalidade e à diversidade de estilos de vida. A perspectiva sobre as desigualdades tem também vindo a ser alterada – apesar da persistência das desigualdades económicas, a sociedade tem-se vindo a tornar mais igualitária no que se refere a diferentes formas de discriminação, pelo menos quando comparada com o posicionamento de gerações anteriores (Giddens, 2004).

De acordo com diferentes teorias, as desigualdades têm origens diversas e por vezes contraditórias. Para Aristóteles, há um fundamento natural que as justifica. Jean-Jacques Rousseau e Marx consideram que a origem dessas desigualdades reside na diferente propriedade de bens materiais. Durkheim situa a origem do problema na forma como é estabelecida a divisão do trabalho. Parsons, confere à desigualdade social um papel fundamental na medida em que a considera um elemento imprescindível à manutenção de toda a estrutura social (Cherkaoui, 1990).

Uma outra perspectiva da igualdade é-nos dada por Kogl e Moore (2005). Para estes autores, a igualdade, embora simples enquanto conceito matemático, torna-se complexa e contestada, na qualidade de objectivo político ou como conceito filosófico. Muitas das lutas travadas ao longo da História e, algumas das actuais, têm envolvido debates sobre a natureza da igualdade. Esta diferença de opiniões tem-se desenvolvido em torno de uma questão básica: que tipos de igualdade interessam? A resposta a esta questão depende, em parte, da perspectiva política, económica, ética, filosófica ou social segundo a qual se aborda o tema. A discussão no âmbito da história das ideias sobre o conceito de igualdade coloca dois desafios adicionais: em primeiro lugar, a igualdade está tão intimamente ligada com a justiça que é impossível desembaraçar completamente uma da outra; em segundo lugar, tem havido tantas vozes, opiniões e movimentos relativamente à igualdade que se torna difícil escolher quem considerar e quem rejeitar.

Também Haubrich (2008), considera a igualdade um conceito extremamente complexo dado existirem tantas formas de igualdade, quantos os modos de comparar as condições da existência humana. Segundo este autor, a igualdade pode referir-se a inúmeras características da vida humana, o que explica porque é que o termo é habitualmente seguido de um adjectivo que especifica a que tipo de igualdade nos estamos a referir, tal como igualdade social, igualdade racial, igualdade política ou igualdade formal, para referir apenas alguns dos tipos de igualdade.

Segundo este autor, constatamos que existe, em primeiro lugar, uma igualdade política ou legal, preocupada com o direito ao voto de cada cidadão, com o direito de cada um à participação cívica comunitária, com o direito a igual tratamento perante a lei, independentemente do sexo, raça, religião, idade, condição física, origem social, ou outras quaisquer características individuais. Mas os pensadores políticos têm vindo a contestar o mérito do princípio da igualdade política ou legal, dado que, considerado em si, este princípio, apenas garante a cada pessoa o direito a comer num restaurante caro – no sentido de que ninguém é excluído em função da raça, sexo ou religião – mas falha inteiramente na resolução do problema individual mais importante: o dinheiro necessário para tal refeição. Deste modo, se a riqueza ou outro factor de bem-estar é um pré-requisito para o exercício do direito à igualdade de tratamento noutras esferas, levanta-se implicitamente a questão do modo como os bens públicos deveriam ser repartidos. E, uma vez instalado este ponto de vista no âmbito da filosofia política, a questão prática que daqui decorre terá de averiguar, se, como e até onde, deverão as democracias liberais assegurar um nível de igualdade substantiva.

Para Haubrich (2008), enquanto muitos aspectos em torno desta questão suscitam a discussão, outros são vistos actualmente como incontroversos. Assim, uma vez que a igualdade substantiva seja considerada, de forma consensual, como um objectivo a atingir, torna-se necessário especificar se a igualdade é vista como um ideal instrumental ou intrínseco. Tem surgido um largo consenso relativamente a esta última perspectiva, o que indica que a igualdade é algo de bom, mais do que por si mesma, vista numa perspectiva da sua implicação nos valores – proporciona mais capacidade de escolha individual, confere mais autonomia pessoal e promove a capacidade para o exercício de direitos.

Enquanto prossegue este debate, no âmbito da filosofia política, a igualdade substantiva tem-se tornado uma preocupação autêntica para a prática política: os políticos das democracias liberais enfrentam pressões dos seus eleitorados se falham na implementação de medidas tendentes a melhorar a igualdade de condições de vida da sociedade. Historicamente, o Estado-providência tem sido o veículo através do qual os governos têm procurado resolver o problema. A segurança económica e social tem sido assegurada à população por meio das pensões sociais, dos restantes benefícios da segurança social, saúde sem custos para o utilizador, entre outros. Contudo, as pressões crescentes resultantes da globalização levaram alguns Estados-providência à necessidade de um maior escrutínio com esse tipo de gastos. Nalguns deles, o financiamento público e os impostos foram reduzidos como resposta à competitividade internacional, tendo sido, em paralelo, devolvida aos cidadãos a responsabilidade por

aquela segurança económica e social. Este conjunto de medidas foi aplicado em graus diferentes nos diversos Estados e como consequência, divergem também entre si os diferentes níveis de igualdade (Haubrich, 2008).

A complexidade da análise do conceito de igualdade é uma ideia também defendida por Santa Cruz (1992). Para esta autora, a igualdade não é um termo unívoco nem simples. Trata-se de um conceito abstracto e não substantivável que muitas vezes se utiliza como etiqueta simplista, mais para esconder do que para revelar. Igualdade supõe, antes de mais, algum tipo de relação. Sem considerarmos a igualdade no plano da Matemática, importa referir que este não é um conceito quantitativo: igualdade política não significa ter a mesma quantidade ou o mesmo grau de alguma característica, propriedade, função ou direito. Daí a autora considerar vantajoso que, no plano político, se considere a igualdade como uma relação de semelhança, entendida esta, enquanto relação entre dois ou mais termos que partilham entre si uma ou mais características idênticas, num plano de reciprocidade.

Considerando a evolução da questão da igualdade segundo uma perspectiva temporal, atentemos agora no que nos apresentam Kogl e Moore (2005). Para estes autores, as duas principais correntes que influenciaram o pensamento ocidental no que se refere à igualdade, provêm da tradição hebraica (mais tarde judaico-cristã) e da grega. No caso da tradição hebraica, embora não tivesse havido uma análise específica do conceito de igualdade, são inúmeras as evidências da sua presença: a distância ao Deus criador tornava, perante os humanos, relativamente iguais as manifestações da sua criação; a lei hebraica, ao contrário de outros códigos contemporâneos, aplicava-se a todos de forma igual e tornou-se posteriormente uma espécie de primeiro contrato social. Mas as primeiras análises sistemáticas da igualdade enquanto conceito, surgem com os gregos da época clássica, o que não parece assim tão surpreendente atendendo ao seu interesse pela Matemática. Aristóteles analisa o conceito de igualdade (*isos*), primeiramente segundo uma perspectiva de aplicação da justiça de forma equitativa e mais tarde relacionando-o com o conceito de cidadão – aqueles que partilham em comum uma vida que buscam a auto-suficiência, que são livres e proporcionalmente ou numericamente iguais. Embora aceitando desigualdades (hoje rejeitadas) como aquelas entre o homem e a mulher ou entre os escravos e os livres, na perspectiva de Aristóteles, o regime ideal seria aquele em que não existissem extremos de riqueza ou pobreza, não por causa das diferenças entre cidadãos, mas porque isso minava a boa política – os ricos, porque se consideravam superiores na riqueza e consequentemente na política, assumiam essa crença falsa e perigosa. Como solução, Aristóteles encoraja os

regimes a apoiar o crescimento de uma classe média moderadora. Mas também a cultura ateniense traz contributos à ideia de igualdade – com a *isonomia* (igualdade de todos perante a lei), a *isegoria* (igualdade de se pronunciar na assembleia expondo as suas ideias) e com a abertura a todos os cidadãos da participação activa na vida política. Posteriormente, também a cultura romana veio a basear as suas leis na noção da sua aplicação a todos os cidadãos de forma igual.

Durante a Idade Média, a ordem social considerava-se dividida em três ordens desiguais cada uma das quais caracterizada com base nas suas funções: o clero que servia a Deus; a nobreza que defendia a Igreja e a comunidade em geral; e os trabalhadores que alimentavam e sustentavam as duas ordens superiores. A harmonia social sustentava-se na aceitação desta estrutura por todos. Esta estrutura social, em si, gerava e mantinha diferenças entre os seres humanos, mas havia também outras formas de desigualdade – baseadas na idade, no género, na etnia, na raça e na religião – e que eram transversais à hierarquia social. Contudo, também aqui, a interacção da riqueza, do estatuto social e dos privilégios tinha um papel importante. No caso específico das mulheres, a desigualdade de direitos era evidente, quando comparadas com os dos homens de igual estatuto social – elas recebiam pior educação que os homens, não podiam ser membros das organizações profissionais, tinham a posse de propriedades severamente limitada e a própria Igreja legitimava a autoridade dos maridos sobre elas (Kwass, 2004).

A Igreja desempenhou, nesta época, um papel com duas vertentes essenciais no que respeita à igualdade: uma primeira, estabelecendo que todos os seres humanos, como criações do divino, tinham igual direito de protecção e uma segunda que consistiu na possibilidade que concedeu a cidadãos de origens humildes para ascenderem na escala social, mediante a educação ministrada e a abertura àqueles da sua própria hierarquia. Mais tarde, com a Reforma Protestante, assiste-se à divulgação da Bíblia e à livre discussão do seu conteúdo – surge a ideia da igualdade individual para cada um julgar assuntos de diversa ordem, sem qualquer necessidade de intermediários.

Mas as concepções modernas de igualdade radicam profundamente nas tradições liberais e cívicas assim como na Era da Revolução – compreendendo esta a Revolução Americana, a Revolução Francesa, a revolta dos escravos na América Latina, acompanhada de movimentos independentistas em países deste continente (Hobsbawm, 2000), para as quais contribuíram pensadores como Thomas Hobbes, John Locke, Adam Smith ou Immanuel Kant, cujo trabalho reflectiu preocupações com

aspectos naturais, legais e políticos da igualdade, mas também preocupações com a igualdade económica (ou desigualdade). Pelo lado da tradição cívica republicana, encontramos pensadores como Maquiavel, Jean-Jacques Rousseau ou Thomas Jefferson, sendo que uma das diferenças destes para os liberais é o facto de colocarem a tónica na desigualdade económica, enquanto ameaça à liberdade e à democracia (Kogl & Moore, 2005).

Seguindo esta perspectiva evolutiva, importa referir que o primeiro desafio secular à desigualdade surge com o Iluminismo, no século XVIII. No despertar da revolução científica do século XVII, os iluministas, conhecidos em França como *philosophes*, desafiaram a ortodoxia religiosa e deram início ao desenvolvimento de uma ciência moderna do homem e da sociedade. Estes *philosophes*, de que são exemplo, entre outros, Montesquieu, Rousseau, Diderot, d'Alembert ou Voltaire, não eram igualitaristas radicais: não desafiavam a noção de propriedade privada nem incluíam as mulheres, o povo comum ou os não-europeus nas suas discussões sobre “os direitos do homem”. Mas formularam uma filosofia utilitária que desafiou o que estava estabelecido relativamente à desigualdade entre os homens e despoletou um período de reformas sociais. Os primeiros desafios foram lançados contra os privilégios: porque é que o clero francês, por exemplo, estava isento do pagamento de impostos quando o Estado necessitava desesperadamente de fundos? A razão, em seu entender, ditava que todos os cidadãos de uma nação deveriam contribuir igualmente, de acordo com uma taxa uniforme. Outro contributo para a questão da igualdade teve a ver com o estatuto social: para estes intelectuais, esse estatuto devia derivar, não do nascimento accidental numa determinada família, mas da utilidade social e do mérito de cada um. Na segunda metade do século XVIII, o Iluminismo apela às reformas e aquece os conflitos políticos entre a monarquia francesa e os vários corpos representativos da sociedade, preparando caminho para a Revolução Francesa (Kwass, 2004).

Desta época, merece-nos particular destaque Jean-Jacques Rousseau. No seu “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, de 1755, Rousseau censura a civilização moderna pela desigualdade. Na sua opinião, as sociedades primitivas, embora espartanas, eram relativamente igualitaristas e moralmente superiores à sociedade de classes da modernidade dos seus tempos. E, embora reconheça não ser prático o retorno da sociedade às formas primitivas de vida, acreditava ser possível construir uma comunidade política em que fosse possível a verdadeira liberdade e a igualdade para todos. Posteriormente, no seu “Contrato Social”, de 1762, deixou a marca de como deveria ser tal comunidade – cada membro

deveria guiar-se por um fim e uma vontade moral comuns, sendo necessário que cada um participasse integral e igualmente na vida política comunitária de modo a que ninguém ficasse alheado dessa participação. Apesar da numerosas idiossincrasias, que a sua teoria contém, foi uma clara inspiração para muitos dos principais protagonistas da Revolução Francesa. Os valores de uma nova república nascida das cinzas da velha monarquia, têm a marca de Rousseau, nomeadamente na noção de igualdade entre todos os cidadãos, disso sendo símbolo a expressão adoptada pelos revolucionários – Liberdade, Igualdade, Fraternidade. Mas é preciso sublinhar que a ideia de igualdade de então se situava exclusivamente ao nível legal e político – todos os cidadãos eram iguais perante a lei, apesar de serem permitidas desigualdades tremendas na vida privada e de se ignorarem as crescentes desigualdades económicas. No século XIX e XX, as teorias socialistas e comunistas criticaram esta ausência de concretização por parte das teorias da igualdade que emergiram com a revolução, e expandiram-nas de modo a integrarem noções de igualdade económica e social (Gretz, 2007).

Prosseguindo nesta análise do que dizem os especialistas sobre a igualdade, atentemos na teoria de Temkin (2005), para quem a igualdade é um ideal “potente”, que desempenha um papel fundamental nos debates do âmbito do social, da política e da moral. Mas, em seu entender, não é um conceito fácil de definir. Tal como afirma, o debate gira em torno do tipo de igualdade que é desejável: de rendimentos, de recursos, de matérias-primas, de poder, de bem-estar, de oportunidades, de satisfação de necessidades, de capacidades individuais, de funcionamento, de direitos, ou de liberdades. E interroga-se: deverá a principal preocupação centrar-se nos aspectos legais, sociais ou políticos da igualdade? Para ele, estas são questões fundamentais na medida em que um tipo de igualdade fomenta a desigualdade de outro tipo e para complexificar mais, embora muitos aceitem que nos devíamos preocupar apenas com uma espécie de igualdade, é igualmente defensável que interessam diversos géneros de igualdade, em diversos graus e em diferentes contextos.

Segundo Temkin (2005), são princípios da igualdade: a sua universalidade, na medida em que reflecte a perspectiva de que todos os motivos e todos os princípios deverão ser universais no que respeita à sua aplicação; a sua imparcialidade, uma vez que todos os seres humanos devem ser tratados de acordo com uma equidade desinteressada; e a sua comparabilidade – princípio cuja preocupação fundamental assenta na forma como cada um reage perante a vida, em comparação com os seus semelhantes. Pode assim definir-se a igualdade como holística – enquanto preocupada com a (des)igualdade entre grupos ou sociedades, pretos e brancos,

homens e mulheres, e tomando em consideração os factores que contribuem objectivamente para a desigualdade entre diferentes grupos ou sociedades; é simples – todos nós sabemos o que é igualdade quando tomamos em consideração que todos possuímos a mesma quantia de “x”, sendo “x” um qualquer semelhante no qual estamos interessados; e é essencialmente distributiva – preocupa-se com o modo como certas acções, leis ou bens materiais são distribuídas entre os vários grupos – é melhor, se distribuído igualmente.

Mas esta questão está longe de ser consensual. Muitos argumentos têm sido apresentados contra a igualdade. Para alguns, seria indesejável um mundo em que todos fossem iguais. Em alguns aspectos, a igualdade entra em conflito com a liberdade: para uma aplicação rigorosa do princípio igualitário teríamos de nivelar para baixo o que existe de melhor se não conseguíssemos elevar o que existe de pior – por exemplo, teríamos de cegar os que vêem, tornar deficientes os dotados de porte atlético ou desfigurar os belos, mesmo que ninguém fosse beneficiado com tais acções. Parece, assim, de rejeitar, o igualitarismo radical, segundo o qual todas as pessoas deveriam ser iguais em todos os aspectos. Mas a igualdade não é o único ideal que teria consequências nefastas se fosse radicalmente aplicada: o mesmo é verdade para a justiça, a utilidade, a amizade e a perfeição. Desse modo, a principal lição desta posição contra o radicalismo igualitário conduz-nos à evidência de que devemos ser pluralistas.

Sobre a igualdade muitas outras questões se levantam. Interessará considerá-la preferencialmente a níveis mais ou menos elevados? Será um elemento importante de comparação entre sociedades tanto quanto dentro de uma mesma sociedade? Deverá a igualdade ser considerada na comparação de vidas inteiras, na comparação de segmentos de vida simultâneos (comparando, por exemplo, a terceira idade de hoje com a juventude actual), ou em segmentos de vida correspondentes (a terceira idade de hoje com a de amanhã)? Deverão aqueles que investigam a igualdade manter uma posição de neutralidade relativamente ao espaço e ao tempo ou será que a desigualdade depende também da forma como as sociedades estão interligadas? Todas estas questões são importantes para a compreensão deste conceito de igualdade que continua a ser um ideal humano fundamental (Temkin, 2005).

Bunnin e Yu (2004), apresentam-nos o conceito de igualdade segundo uma análise à luz da filosofia política. De acordo com estes autores, a igualdade entre todos os homens é um princípio democrático mas esta não é uma constatação de facto dado que, virtualmente, os seres humanos diferem entre si em todas as suas

capacidades físicas e mentais. O princípio da igualdade assenta no facto de que todas as pessoas têm direito a uma igualdade de tratamento. Esta igualdade baseia-se na racionalidade humana e confere a cada homem a dignidade de ser um fim moral em si e não apenas um meio para os fins de outros homens. O tratamento igualitário confere às pessoas o direito à igualdade de consideração e à igualdade de oportunidades. Deste modo, numa sociedade democrática, todos partilham dos direitos básicos à liberdade e à participação política, independentemente de factores como a raça, o género ou a religião. O fosso que separa actualmente ricos e pobres tem levado alguns filósofos igualitaristas a estender a noção de igualdade desde a igualdade de cidadania democrática à igualdade de condição – segundo a qual cada um deveria beneficiar da mesma quantidade de bens ou ter o mesmo nível de benefícios económicos e sociais. No entanto, este princípio simples de igualdade, parece conflitar com princípios de justiça e liberdade que estão amplamente aceites socialmente.

Para Rae (1981) “Igual” e “igualdade” são predicados incompletos que originam implicitamente uma pergunta: igual em que aspecto? A igualdade consiste numa relação tripartida entre dois (ou mais) objectos ou pessoas e uma (ou várias) qualidades. A igualdade evidencia a relação entre os objectos comparados. Cada comparação que é feita supõe uma *tertium comparationes*: que é a qualidade que dois itens que estão a ser comparados apresentam em comum. Este padrão de comparação, tal como evidencia Western (1990), representa em si uma variável (ou índice) do conceito de igualdade que necessita de ser especificado para cada caso particular considerado.

Considerando este tema sob o ponto de vista da igualdade distributiva, Gosepath (2009), sublinha que qualquer esforço para interpretar o conceito de igualdade e para aplicar este princípio requer uma definição precisa dos parâmetros de igualdade – precisamos de conhecer as dimensões dentro das quais a luta pela igualdade é moralmente relevante – o que deve ser igualizado e em que medida? Respondendo à questão, diz-nos Gosepath que a igualdade, na acepção mais simplista e segundo a qual todos os seres humanos disporiam do mesmo nível de bens materiais e de serviços, é genericamente rejeitada como insustentável. Para ele, nenhum autor relevante (exceptuando Barbeuf, 1796), defendeu a igualdade no sentido estrito do termo. Mais, diz-nos que, uma vez que o igualitarismo tem sido ao longo dos tempos associado à busca da igualdade económica e esta, por sua vez aos ideais comunistas ou socialistas, é fundamental referir que nem o comunismo nem o socialismo – apesar dos seus protestos contra a pobreza e a exploração e da sua luta

por protecção social para todos os cidadãos – clamam por igualdade económica absoluta. Para além de outro tipo de constrangimentos associados a esta igualdade absoluta, as objecções morais levantadas indicam que uma distribuição igual executada de forma estrita e mecânica entre todos os indivíduos não tem em conta, de modo suficiente, as diferenças existentes entre os indivíduos e a sua situação própria. No essencial devemos interrogar-nos: se todos os indivíduos desejam coisas diferentes porque deveriam todos receber o mesmo? Por exemplo, é fácil reconhecer de modo intuitivo que uma pessoa doente tem necessidades diferentes das de outra pessoa saudável. Assim sendo seria um erro fornecer a ambas o mesmo. Com a igualdade no sentido estrito, as liberdades individuais são restringidas de um modo inaceitável e são negligenciadas também as qualidades distintivas de cada um, gerando deste modo desigualdades, tal como existe o risco de que a igualdade neste sentido estrito conduza à uniformização em vez de conduzir ao respeito pelo pluralismo e pela democracia. Para além do mais, as pessoas têm, não só o direito moral de consideração pelas suas necessidades individuais, como o direito e o dever de se responsabilizar pelas próprias decisões e respectivas consequências. O postulado básico de todos os teóricos actuais que defendem o igualitarismo assenta no facto de que os seres humanos são eles próprios responsáveis por determinadas desigualdades resultantes das decisões que assumem livremente e que, exceptuando um auxílio mínimo em caso de emergência, não têm direito a qualquer recompensa por tais desigualdades. Por outro lado, devem ser compensados pelas desigualdades que resultem de situações que não são da responsabilidade deles próprios. Estes igualitaristas defendem que o mundo é melhor, sob o ponto de vista moral, quando prevalece a igualdade de condições de vida – não advogam a igualdade de rendimentos mas diferentes tipos de igualdade de oportunidades que assegurem o bem-estar. E não é a igualdade de bem-estar ou de recursos que deve, em si, ser igualizada mas sim a igualdade de oportunidades para cada um conseguir o bem-estar ou os recursos a que aspira. A oportunidade deve consistir nas possibilidades de cada um dela poder tirar partido. A igualdade de oportunidades prevalece quando os seres humanos gozam de um efectivo domínio sobre as possibilidades.

2. A EQUIDADE

Abordámos anteriormente o conceito de igualdade. Trataremos em seguida o conceito de equidade que surge frequentemente associado a questões relativas à aplicação da justiça e a outras situações do âmbito social e que, como veremos, assume um sentido diferente do da igualdade.

Segundo Barry (1990), o princípio da equidade consiste em que os iguais sejam tratados igualmente e os desiguais, desigualmente.

A equidade refere-se à qualidade de se ser imparcial ou justo. Para que o tratamento seja justo é fundamental ter em conta a diversidade, de modo a que possam ser satisfeitos diferentes requisitos e necessidades. A equidade é uma componente da justiça social que tem como objectivo o reconhecimento e a correcção da discriminação recorrendo, nomeadamente, ao mecanismo da acção afirmativa. Esta acção baseia-se no princípio que reconhece desigualdades de poder e obstáculos relativamente a determinados grupos socialmente marginalizados. A equidade consiste na paridade da estima e no acesso às oportunidades, independentemente das diferenças individuais (Gielis, 2009).

No âmbito da filosofia política, a equidade constitui-se como um requisito básico da justiça social. Ao contrário da igualdade, que não tem em conta diferenças relevantes, a equidade trata de modo diferente os casos iguais e os casos desiguais. A distribuição dos recursos aos membros da sociedade deve ser determinada segundo o mérito, a necessidade e a capacidade dos destinatários. Apenas pessoas com a mesma categoria, para as quais as condições sejam as mesmas, devem receber o mesmo tratamento. Já Platão e Aristóteles faziam a distinção entre a igualdade aritmética e a igualdade proporcional. Segundo a igualdade aritmética, todos recebem uma parte igual independentemente de o merecerem. Já a igualdade proporcional corresponde à equidade e faz depender a repartição de recursos, de acordo com diferenças determinadas por motivos moralmente relevantes. A equidade impõe a modificação das normas gerais de modo a dar resposta a situações especiais e

procura alcançar soluções justas para casos particulares e, nessa medida, o que é equitativo é equivalente ao que é justo (Bunnin, N. & Yu, J., 2004).

Aristóteles (séc. IV a. C.) definiu “equidade” como aquilo que é justo mas não legalmente justo. A equidade supõe uma correcção da justiça legal de modo a superar a universalidade da lei em circunstâncias em que não seja aplicável eficazmente a casos individuais (Preus, 2007).

Este conceito reporta-se a um ramo da jurisprudência que terá surgido como alternativa à dureza da lei comum, permitindo aos tribunais determinar o que seria justo face a uma situação concreta em vez de se aplicar estritamente a lei e os antecedentes. Actualmente, no âmbito jurídico, a equidade e a lei convergiram, em larga medida, mas as medidas e soluções equitativas ainda existem enquanto tal (Blackwell, 2008).

Numa abordagem semelhante, diz-nos Waskey (2002) que a equidade trata de casos que envolvam indivíduos e circunstâncias excepcionais que a lei comum não tenha capacidade para solucionar de modo satisfatório. Segundo este autor, a sua aplicação terá tido origem em Inglaterra, após a conquista normanda, como forma de mitigar a rigidez dos tribunais que se regiam exclusivamente pela lei comum. Como nos explica Waskey, naquela época haviam sido desenvolvidas nos tribunais régios, formalidades, regras e procedimentos rígidos para proceder ao julgamento de casos. Se um indivíduo tivesse sido lesado em termos que não se aplicassem àquelas regras, o caso nunca seria levado a julgamento. Ainda segundo Waskey, a equidade rege-se segundo a lei e fornece um conjunto de procedimentos e soluções que têm como objectivo a aplicação da justiça substantiva. É um conceito que funciona, na sua opinião, como a consciência da lei.

Corroborando o facto de que os termos “igualdade” e “equidade” representam ideias diferentes, diz-nos Arnaud (2001) que a equidade se situa entre a lei e a ética e que representa o único fundamento da lei. Segundo este autor, o termo latino *aequus* veio a ser traduzido por duas palavras que adquiriram significados muito distintos ao longo dos tempos: por um lado “igualdade” e por outro, “equidade”. Esta distinção terminológica conduziu também a teorias políticas opostas do âmbito da lei e da justiça. No âmbito do Direito, a equidade é utilizada para substituir as normas legais da lei comum quando essas normas são consideradas inadequadas, implacáveis ou inflexíveis para a aplicação da justiça a um caso específico. Funciona como um expediente contra a justiça comum quando esta se revela muito distante da ética, da moral ou dos costumes e é vista desde tempos remotos como um meio eficiente de

tornar a lei justa. A equidade traz harmonia às sociedades em desenvolvimento e é um complemento e uma correcção da lei positiva.

Reportando-nos à área jurídica, Perelman (1996), dá-nos conta da sua perspectiva do que é a equidade e dos problemas que a sua aplicação coloca.

Usando como ponto de partida a definição de justiça formal, Perelman considera-a como o princípio de acção, de acordo com o qual os seres pertencentes a uma mesma categoria essencial devem ser tratados do mesmo modo. Assim sendo a aplicação da justiça supõe a categorização e ordenação dos humanos segundo características de base que lhe pertencem. Dá como exemplo a hipótese de que, para efeitos de aplicação da justiça, se considerassem todos os chefes de família. Dentro destes, se pretendêssemos aplicar justiça diferenciada, poderíamos dividi-los entre os que têm uma profissão e os que a não têm, obtendo assim dois grupos distintos. Considerando os que exercem uma profissão, examinando os seus rendimentos, poderíamos igualmente obter várias categorias ordenáveis e usar igualmente esse critério para a aplicação de justiça diferenciada.

Com este exemplo, Perelman chama a atenção de que toda a aplicação da justiça exige uma prévia divisão e caracterização do caso a considerar. E tudo seria simples se bastasse classificar os seres numa única categoria essencial mesmo que essa classificação apresentasse dificuldades técnicas. O que acontece é que a realidade não é assim tão simples – o sentimento de justiça tem em conta, em simultâneo, várias categorias essenciais que originam outras categorias nem sempre concordantes. Atentemos no seguinte exemplo: um patrão humanitário pretende remunerar os seus funcionários considerando ao mesmo tempo o trabalho que executam e as necessidades que cada um tem. Como é previsível, deparar-se-á com dificuldades na aplicação desses critérios sempre que dois operários pertencerem à mesma categoria sob o ponto de vista do desempenho laboral mas pertençam a categorias diferentes quanto às necessidades individuais. Qualquer que seja a decisão que tome, será sempre injusta sob o ponto de vista formal. Consideremos dois operários cujo desempenho laboral é igual mas que um deles é solteiro e o outro pai de uma família numerosa – é injusto tratá-los do mesmo modo pois segundo o princípio “a cada qual segundo as suas necessidades”, o que tem encargos familiares acrescidos deveria receber mais. Por outro lado, tratando-os de forma desigual é-se injusto também pois segundo a fórmula “a cada qual segundo as suas obras”, a desempenho igual deverá corresponder remuneração igual. Esta antinomia leva-nos à constatação de que não existe justiça perfeita e conduz-nos igualmente à necessidade

de recorrer à equidade como forma de atenuar tais contradições. No entender deste autor, a equidade consiste em não tratar de forma demasiadamente desigual os seres que fazem parte de uma determinada categoria essencial. A equidade opõe-se ao formalismo e complementa-o. Intervém quando dois formalismos se chocam e nessa medida, para que possa desempenhar o seu papel, a equidade é não-formal.

Mas a questão da equidade não se coloca exclusivamente na área da aplicação da justiça em sentido restrito. Pelo contrário, abrange muitas outras áreas da nossa sociedade.

De acordo com Vasconcelos, Orey, Homem, e Cabral (2003), este conceito terá surgido como contraponto às políticas neo-liberais e à sua política cega de análise custo/benefício no que se refere à educação, à saúde, à economia e ao desenvolvimento de um modo geral. Em resposta a esta política de análise estrita da eficácia e da eficiência, houve necessidade de introduzir factores de justiça social que permitissem uma outra leitura macroeconómica privilegiando o desenvolvimento social e humano.

De igual modo, no que se refere à procura de uma solução para problemas como o racismo, o sexismo, o género ou outras formas de discriminação ou intolerância, o princípio da equidade tem vindo a ser cada vez mais considerado e tem igualmente vindo a substituir, para este efeito, o princípio da igualdade. A solução para aqueles problemas passa, não pela aplicação das mesmas regras para todos (igualdade) mas pela aplicação de medidas específicas que tenham em consideração as situações particulares (equidade) dos grupos minoritários e desfavorecidos (D'Adesky 2003).

É que, segundo este autor, a referência a um indivíduo abstracto e universal – o cidadão – merecedor de igual respeito perante os semelhantes, enquanto base para a formulação das políticas públicas não é suficiente para fazer face a problemas de ordem social de que a desigualdade e a intolerância são exemplos. Esta constatação leva a concluir que, para lá do princípio da igualdade, aplicável a todos e a cada um de nós enquanto membros da sociedade, há uma marca individual construída a partir de culturas e diálogos colectivos e que justifica a necessidade de, por um lado ser reconhecida a dignidade da pessoa. Por outro lado, essa marca individual impõe que, em determinadas circunstâncias, se desenvolvam políticas públicas que compensem ou reduzam, (dotando desigualmente e sendo por isto mais equitativas), as disparidades que atingem os grupos minoritários, os desfavorecidos ou discriminados por motivos de género, raciais, étnicos, religiosos ou económicos.

3. A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

A igualdade de oportunidades é a ausência de discriminação com base em atributos pessoais involuntários tais como, o sexo, a raça ou a origem étnica, a religião ou crença, a incapacidade, a idade, ou a orientação sexual. O conceito de igualdade de oportunidades identifica a igualdade com uma competição aberta e justa por recursos escassos mas não combate a distribuição desigual de recursos dentro da sociedade (Richardt & Shanks, 2008).

Esta distribuição desigual de recursos tem vindo a encontrar, nas democracias modernas, um princípio que visa minimizar os seus efeitos, nomeadamente junto dos mais desfavorecidos – o da justiça social. Este conceito visa a promoção da igualdade de oportunidades e refere-se à distribuição justa dos benefícios e encargos sociais pelos seus membros. Entre os benefícios incluem-se o acesso à saúde, à educação e a meios de subsistência. Os encargos gerados pela aplicação desta política de justiça social são, em regra, suportados pela aplicação de taxas e impostos (Erickson, 2003).

Sob o ponto de vista formal, a igualdade de oportunidades exige que os postos de trabalho e as admissões a lugares a ocupar na sociedade estejam abertos a todos os candidatos e que os procedimentos formais utilizados para a selecção desses candidatos sejam baseados em qualificações consideradas relevantes para um desempenho excelente dessa função na sociedade. As capacidades individuais e a ambição são critérios válidos ao passo que outros factores tais como a raça, a casta, a origem familiar ou a religião são excluídos. A igualdade de oportunidades traz também consigo a promessa de ascensão social e de mobilidade económica mediante a eliminação de direitos e privilégios exclusivos de certos grupos sociais e assenta no princípio de que é injusto que factores que estejam para lá do controlo individual possam influenciar decisivamente o destino da vida de uma pessoa. Os defensores da igualdade de oportunidades associam-na à meritocracia, segundo a qual, os mais talentosos e ambiciosos são os mais premiados independentemente da sua origem socioeconómica.

Na opinião de Braddock e Partland (2000) a igualdade de oportunidades prende-se com a transparência dos processos mediante os quais indivíduos provenientes de diferentes origens sociais ou com uma vivência e uma formação diferente, atingem determinados objectivos tais como resultados de ordem educativa ou profissional.

O conceito de igualdade de oportunidades é, de acordo com Tawney e Turner (1994), um legado da Revolução Francesa, assente no princípio de que todos os postos de trabalho numa sociedade devem estar abertos a um sistema de entrada competitivo, sendo a escolha realizada em função de níveis individuais de educação e talento próprio. Esta forma de igualdade requer critérios universais para a selecção de pessoas para os lugares na sociedade e valoriza igualmente a motivação pessoal. Ao utilizar a analogia da sociedade como uma competição, a igualdade de oportunidades propõe que todas as pessoas, independentemente da raça, do sexo ou da idade, têm o direito de competir. Os críticos deste padrão de igualdade argumentam que, como resultado do capital cultural individualmente acumulado, muitas pessoas que entram na competição já gozam antecipadamente de muitas vantagens. Para obviar a tais desvantagens propõe-se que, por meio de legislação no âmbito do apoio social e da educação sejam criadas as condições necessárias para compensar os que estão em desvantagem.

Na maior parte das sociedades ocidentais, as diferenças de rendimentos ou de estatuto social entre cidadãos são, segundo Singer (2004), vistas com normalidade desde que essas diferenças tenham surgido de situações de igualdade de oportunidades. Para ilustrar a ideia, dá-nos o exemplo de Jill, que é médico e que auferir um salário de 6000€ e de Jack, agricultor que não auferir mais de 600€. Na sua opinião não há qualquer injustiça nesta diferença desde que ambos pudessem ter tido a oportunidade de frequentar o curso de Medicina e que Jill não tivesse sido afastado em função da sua raça, religião, sexo, deficiência, motivos económicos ou outro factor de ordem idêntica. Para Singer, a vida, nesta perspectiva, assemelha-se a uma corrida em que é justo atribuir prémios aos vencedores desde que todos tenham tido condições iguais à partida, sendo que estas condições iguais à partida correspondem à igualdade de oportunidades – segundo alguns, diz-nos Singer, o limite até onde a igualdade pode ir. Mas chama igualmente a atenção para o facto de que não poderemos dizer que tanto Jack como Jill, do exemplo que nos deu, tiveram as mesmas oportunidades de se tornar médicos porque Jack teria entrado para a Faculdade de Medicina caso as suas notas tivessem sido tão boas com as de Jill, pois esta é uma visão superficial da igualdade de oportunidades. Precisamos é de saber porque as notas de Jack foram inferiores às de Jill. Será que a formação anterior de

ambos foi diferente? A escola que frequentaram teria a mesma qualidade? – dado que, na opinião de Singer, a verdadeira igualdade de oportunidades exige que seja garantido que a escola confere as mesmas vantagens a todos. Em casa, teriam ambos condições adequadas para estudar e dispunham ambos de recursos que apoiassem esse esforço? Os pais de ambos acreditariam que valia a pena o esforço com o estudo enquanto investimento futuro? Todas estas e outras condicionantes determinam, de facto, desigualdade de oportunidades. Para Singer, uma sociedade que adoptasse o lema marxista: “De cada um consoante as suas possibilidades, a cada um consoante as suas necessidades”, e pudesse atingir esse objectivo, as diferenças entre sexos, raças, religiões perderiam o significado social. Seria uma sociedade verdadeiramente baseada no princípio da igualdade da consideração de interesses.

A igualdade de oportunidades é um ideal político oposto à hierarquia de classes, mas não à hierarquia propriamente dita. Para Arneson (2002), o princípio de base é o de que a sociedade é segmentada em posições mais ou menos desejáveis de níveis superiores ou inferiores. Numa sociedade de castas, por exemplo, cada indivíduo acede a determinada posição social em função do nascimento: a criança adquire o estatuto social dos seus pais e a mobilidade social é dificultada ou mesmo impossível. Pelo contrário, quando prevalece a igualdade de oportunidades, o acesso individual aos diversos lugares e posições sociais, é determinado por um processo competitivo de algum género e todos os membros da sociedade podem competir em igualdade de circunstâncias. De acordo com o autor, a igualdade de oportunidades na sua perspectiva formal, requer que os níveis e lugares superiores da sociedade estejam abertos a todos os candidatos e que o acesso aos mesmos se faça com base no mérito. Em consequência, esses lugares serão oferecidos aos candidatos mais qualificados, de acordo com critérios adequados previamente estabelecidos. Como alternativa a este tipo de procedimento, os candidatos podem ser escolhidos a partir de uma competição justa, obtendo o vencedor ou vencedores as vantagens daí decorrentes.

Numa perspectiva formal, o ideal da igualdade de oportunidades está associado à liberalização das práticas económicas e à libertação das instituições das restrições e privilégios corporativos, estando igualmente associado ao desenvolvimento de economias de mercado competitivas. Ao contrário do nepotismo, segundo o qual os lugares socialmente privilegiados são atribuídos a familiares e amigos, o slogan “carreiras abertas aos talentos”, expressa a aspiração de se alcançar um mundo em que os lugares ocupados pelos governantes sejam atribuídos aos mais qualificados e em que as oportunidades económicas possam ser atingidas por qualquer um,

independentemente da sua origem social. Neste sentido, o conceito liberal de igualdade de oportunidades, para Turner (2006), coincide com o ideal de que o acesso a instituições sociais importantes tais como o ensino superior, deveria estar aberto a todos segundo critérios universais. Este princípio faz prevalecer as capacidades individuais em detrimento do que cada um herdou e promove a ideia da meritocracia a que já anteriormente fizemos referência. Este argumento assenta no facto de que os papéis sociais devem estar acessíveis e abertos à competição, e não à atribuição dirigida exclusivamente a privilegiados.

Mas existe um problema com o ideal formal de igualdade de oportunidades que é precisamente o facto de ser formal. Imaginemos uma sociedade governada por uma classe hereditária de guerreiros na qual um dia se opera uma mudança – os guerreiros que hão-de governar futuramente deixam de ser escolhidos apenas entre os mais ricos e passam a ser seleccionados segundo um exame que avalia as competências militares, podendo ser candidatos quaisquer jovens que o pretendam. Contudo, depressa se descobre que apenas os descendentes da classe rica conseguem superar as provas porque são os únicos que estão bem alimentados. Ora, estar bem alimentado, é um pré-requisito para desenvolver as competências militares necessárias para ser bem-sucedido nas provas de selecção. Este exemplo ilustra a necessidade de que a igualdade de oportunidades seja genuína ou substantiva. Se assim fosse, na sociedade do exemplo que referimos, todos teriam tido oportunidades de desenvolver as suas competências e isso seria verdadeiramente igualdade de oportunidades.

E é seguindo este objectivo de se reduzirem até ao limite as vantagens competitivas de que gozam alguns indivíduos, que chegamos ao ideal a que Rawls (1999) chamou a “igualdade de oportunidades justa”. Na sua opinião, a igualdade de oportunidades justa atinge-se numa sociedade em que quaisquer indivíduos com o mesmo talento inato e o mesmo grau de ambição tenham as mesmas potencialidades para ser bem-sucedidos nas competições que determinam quem ocupará os lugares que conferem benefícios superiores a quem os ocupar. Por outras palavras, se João e Francisco tiverem o mesmo talento inato, João for filho de pais ricos e tiver recebido uma educação socialmente favorecida, e Francisco for filho de pais socialmente desfavorecidos, e se ambos tiverem a mesma ambição de ser cientistas ou advogados famosos, serão bem-sucedidos se prevalecer a igualdade de oportunidades justa que, para Rawls (2001), será tanto eficaz na medida em que o estatuto económico-social sob o qual cada um nasça não tenha impacto relevante nas potencialidades de cada um em termos de sucesso competitivo.

Arneson (1999) faz também uma aproximação semelhante ao conceito de igualdade de oportunidades apresentando-nos um exemplo: sugere que imaginemos duas pessoas que iniciam a sua vida com idênticos recursos económicos mas enquanto uma delas nasceu com um dom inato especial e uma tenacidade firme para vencer e trabalhar arduamente, a outra tem falta de talento e uma extrema aversão ao trabalho. Face a esta situação, apesar de ambos disporem de idênticas condições económicas à partida, não têm a mesma igualdade de oportunidades para desfrutar de uma vida semelhante dado não terem ambos a mesma liberdade para transformar recursos numa existência com a qualidade desejável. Assim sendo, a verdadeira igualdade de oportunidades relativamente a duas pessoas existe na medida em que ambos disponham de recursos materiais ajustados às suas necessidades e que o ambiente social tenha sido modificado de modo a que cada um possa viver tão prudentemente quanto seria razoável e que ambos, ao longo da sua vida possam beneficiar do mesmo nível de bem-estar e qualidade de vida.

Bem-estar este que, na opinião de Caride (2009), compreende oito áreas básicas: a saúde, a educação, o emprego e a vida laboral, o ócio e os tempos livres, os bens e serviços disponíveis, o meio ambiente, a segurança das pessoas e a administração da justiça, sendo que, a qualidade de vida está para lá do estritamente material e económico, englobando todo um conjunto de necessidades, valores e recursos correspondentes a diversas áreas da vida social, individual ou institucional.

Bruce e Yearley (2006) apresentam-nos a questão da igualdade de oportunidades segundo um enquadramento político. Para estes autores, há uma clara divisão entre as políticas social-democratas e as socialistas que corresponde à diferença entre a igualdade de oportunidades e a igualdade de resultados ou de rendimentos. Para os social-democratas a justiça social exige que todas as pessoas tenham uma probabilidade igual para ser bem-sucedidos na sua vida e conseguir o melhor das suas capacidades – daí a tónica na igualdade de oportunidades. Seguindo este raciocínio, para se ser bem-sucedido numa sociedade autenticamente meritocrática, é necessário ser-se dotado de uma vantagem positiva que permita compensar eventuais desvantagens, como a falta de recursos económicos na família de origem, a discriminação racial ou outros factores idênticos. Desde que a competição seja justa, os social-democratas não objectam a que existam vencedores e derrotados. Os socialistas, por outro lado, estão mais preocupados com a igualdade de resultados e argumentam que a justiça social exige que haja uma distribuição igual de tudo o que possa ter valor económico, mais do que uma distribuição igual das oportunidades para competir pelo que tem valor.

Tal como referem Bruce e Yearley, os social-democratas, os liberais e os conservadores objectam que, mesmo que fosse possível existir uma verdadeira igualdade de rendimentos, (e o falhanço dos regimes comunistas, sugere que não é), isso conteria em si mesmo uma grande injustiça na medida em que significaria que aqueles que iniciaram a sua vida com alguma vantagem, (tal como ser mais inteligente ou ter tido origem numa família rica), seriam castigados por algo de que não eram culpados. Isto é, a discriminação positiva que favoreça um grupo de pessoas com o objectivo de remediar um tipo de desigualdade, cria inevitavelmente outro tipo de desigualdade. O problema para as sociedades democratas liberais é conseguir o equilíbrio entre estes dois imperativos.

Mas há uma outra dimensão da igualdade de oportunidades que ainda não referimos. Imaginemos uma sociedade em que apenas as proezas e capacidades militares conferem estatuto social e a respectiva recompensa. Nessa sociedade, todos os membros adultos são incentivados a candidatar-se a qualquer posto da hierarquia militar, a selecção é feita segundo o mérito individual e para além disso, mediante uma educação adaptada às necessidades individuais, quaisquer pessoas com os mesmos dons inatos e a mesma ambição têm as mesmas probabilidades de sucesso nas provas de selecção. No entanto, outro tipo de talentos não são incentivados, desenvolvidos ou recompensados – aqueles que tiverem capacidade para ser artistas, agricultores, cantores ou possuírem qualquer outro talento, estão fora da corrida. Verificamos assim que, neste tipo de sociedade, apesar de existir igualdade de oportunidades formal e substantiva, o âmbito desta igualdade de oportunidades é deficiente. Para que exista verdadeiramente igualdade de oportunidades todas as capacidades humanas dignas deverão ser encorajadas, desenvolvidas e recompensadas de igual modo (Arneson, 2002).

Justificando a importância que é conferida à igualdade de oportunidades nas sociedades democráticas, a União Europeia evocou em 2007, através de um conjunto de iniciativas e eventos, o “Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos – por uma sociedade justa”. O lançamento da iniciativa recorda que a União Europeia dispõe de legislação que proíbe a discriminação em razão da origem racial ou étnica, religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual. Recorda-se também que não basta legislar – há que fazer acompanhar as medidas legislativas de outros incentivos que possam conduzir à alteração do comportamento e das mentalidades. Entre as várias medidas propostas, pretende-se contribuir para eliminar diferentes modos em que homens e mulheres são sujeitos a discriminação, contribuir também para sensibilizar o direito à igualdade de tratamento e a uma vida sem discriminação e

contribuir ainda para tornar evidentes os benefícios da diversidade para os indivíduos e para a sociedade como um todo (Comissão Europeia - 2007 Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos, 2007).

Acompanhando esta tendência, Hoque e Noon (2004) dão-nos conta que a implementação da política de igualdade de oportunidades tem vindo a assumir uma importância crescente, não apenas em instituições públicas mas também no sector empresarial privado. Este crescimento das políticas de igualdade de oportunidades simboliza também o progresso na medida em que evidencia que os temas relativos à igualdade estão cada vez mais a ser tomados a sério. Os autores comparam estas políticas a conchas que não estão vazias – dentro delas estão a desenvolver-se iniciativas e práticas no âmbito da igualdade.

4. A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EM EDUCAÇÃO

No desenvolvimento deste trabalho, interessam-nos todas as perspectivas da igualdade de oportunidades, mas muito especialmente as que garantam a todos os cidadãos, segundo o princípio da equidade, o acesso e o sucesso relativamente à educação, sabendo-se a importância desta enquanto factor de inclusão e como elemento decisivo para o desenvolvimento da sociedade.

Reiterando tal importância, o art.º 74.º da Constituição da República Portuguesa refere que todos têm direito ao ensino, com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Para cumprir tal missão, cabe ao Estado assegurar a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico; eliminar o analfabetismo e garantir a educação permanente; dar garantias aos cidadãos, de acordo com as suas capacidades, de que terão possibilidades de aceder aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística; cabendo igualmente ao Estado estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino; promover e apoiar o acesso ao ensino dos cidadãos portadores de deficiência; proteger e valorizar a língua gestual como forma de expressão, instrumento de acesso e igualdade de oportunidades; garantir o ensino da língua portuguesa aos filhos dos emigrantes e o direito ao ensino aos filhos dos imigrantes.

Na versão anotada da Constituição, chama-se a atenção que, com este artigo, se pretende, não só que o Estado garanta a igualdade de oportunidades no acesso, mas principalmente que, garantido o acesso à Escola, seja também garantido o correspondente sucesso educativo, mediante a superação de desigualdades económicas e sociais. No que se refere ao alargamento progressivo da gratuidade a todos os níveis de ensino, tal não pode ser isolado da superação de desigualdades económicas, culturais e sociais. Pretende-se contribuir para a diminuição ou mesmo

eliminação dessas desigualdades e justifica-se, exclusivamente, porque tem como fim último esse objectivo (Miranda & Medeiros, 2005).

Este investimento público que o Estado faz em educação tem por base pressupostos de desenvolvimento social e económico comprovados. Sabe-se que as taxas de empregabilidade crescem com o nível educacional, que existe uma relação entre os níveis de literacia e os níveis de crescimento, que mais educação se associa a melhor saúde, menor risco de desemprego, reforço de coesão nacional e de participação política. Sabe-se igualmente existir uma relação favorável entre educação e produtividade – empregados com maior nível educacional revelam, em regra, maior produtividade e têm uma capacidade acrescida para influenciar os seus colegas nessa tendência produtiva. Colocados estes pressupostos, importa referir que se torna necessário dar prioridade aos sistemas de ensino e formação. A sociedade do conhecimento, para ser bem-sucedida, necessita de que se qualifiquem bem as pessoas, de uma forma inclusiva que assente também no combate ao insucesso e abandono escolares de todos os extractos sociais (Saraiva, Coelho, & Rosa, 2007).

A importância fundamental da educação e da formação para o indivíduo e para a sociedade é também sublinhada por Cury (2002). Segundo este autor, a importância da educação advém do facto de envolver todas as dimensões do ser humano – o *singulus*, o *civis* e o *socius*. O *singulus* porque pertence ao indivíduo enquanto tal, o *civis*, dado que confere a cada um competências para intervir e participar nos destinos da sua própria comunidade, e o *socius*, na medida em que significa a igualdade básica entre todos os homens.

De igual modo, para Derouet, (2002), a importância da educação traduz-se em evidentes benefícios sociais. Cabe à escola promover o incremento do conhecimento, desenvolver competências e conferir às pessoas a possibilidade de darem sentido à sua vida pelo saber. Para este autor é também evidente a relação entre os conhecimentos adquiridos e o rendimento do trabalho. Finalmente, considera primordial o papel que a educação desempenha no desenvolvimento do espírito crítico na sociedade, pois tal como diz, os jovens formados para ter um espírito crítico não podem aceitar obedecer sem compreender.

Também Cohen (2002), corrobora esta perspectiva da educação como elemento decisivo ao desenvolvimento da sociedade e de promoção da igualdade de oportunidades. Este autor refere que a educação é um bem de investimento e que, enquanto tal, se constitui como uma contribuição relevante para o desenvolvimento económico. Este investimento em educação traduz-se em vários tipos de benefícios

que, apesar de estarem relacionados são distintos. Ao aumento de conhecimentos e competências corresponde um incremento da produtividade laboral. O investimento em educação permite também um desenvolvimento económico do país (benefício nacional) e permite obter empregos melhor remunerados (benefício individual). Há igualmente uma diminuição do tempo necessário para o acesso ao mercado laboral, o que constitui um evidente benefício, quer para o indivíduo como para a sociedade.

No entanto, na opinião deste autor, o retorno público e privado do investimento em educação não apresenta um comportamento linear – apresenta uma taxa mais baixa na medida em que baixa também o nível socioeconómico da população destinatária desse investimento. É por este motivo que Cohen defende que, apesar desta constatação e apesar de deverem ser tidos em conta os critérios de eficiência na aplicação do investimento em educação, deve ser feito, em paralelo, um investimento que promova a equidade – aumentando a qualidade da educação, distribuindo-a desigualmente de acordo com as necessidades de cada estrutura social concreta. Na sua opinião esta oposição eficiência/equidade parece colocar a tónica exclusivamente nos custos directos do investimento, ignorando sistematicamente as altas taxas de rentabilidade social do investimento em educação, cujos frutos se obtêm a médio e longo prazo, sendo, por isso, vantajoso investir segundo critérios de equidade.

Também Tedesco (2000), aborda esta questão, dizendo-nos que até ao momento se insistiu fundamentalmente na ideia de que o investimento em educação é um factor importante de equidade social. No entanto, tal como sublinha, os dados também indicam que os resultados escolares dependem de certos factores de “educabilidade”, associados às condições materiais de vida, assim como à origem social dos estudantes.

Nesta mesma linha, segundo Benn (2005), igualdade de oportunidades em educação não significa dar a todos exactamente a mesma educação mas sim eliminar factores determinantes, até então presentes, tal como a capacidade para pagar as propinas da escola ou da universidade, em vez de ser factor de selecção a realização de testes às capacidades individuais.

A medição da efectividade na alocação dos recursos ao sistema educativo, visando a igualdade de oportunidades educativas, tem sido uma preocupação de diversos investigadores. Numa tentativa de analisar a efectividade de tal atribuição, Mongan, Santin e Valiño (2008), aplicaram um estudo à situação concreta da Argentina. Os resultados que obtiveram indicam que essa distribuição de recursos deve variar em função do que se entende por igualdade de oportunidades educativas.

Os autores esclarecem que, se com este conceito pretendemos referir-nos a dar o mesmo a todos, os resultados obtidos, não são significativos. Se, por outro lado, o objectivo pretendido é o de igualizar os resultados académicos, a tarefa torna-se impraticável. Onde a política de distribuição de recursos se torna mais credível, face ao estudo é, quando analisada face à igualização dos resultados, tendo em consideração o esforço realizado pelos estudantes, embora, de acordo com aqueles investigadores, os resultados médios tendam a cair significativamente.

Num outro estudo, aplicado nos Estados Unidos, Betts e Roamer (2004), analisam a aplicação de recursos financeiros necessária para se atingir uma igualdade de oportunidades. Concluíram que, para essa igualização ser efectiva entre homens de diferentes raças, mediante o recurso ao financiamento da educação, garantindo que nenhuma raça receberia menos que a média nacional, seria necessário despende, *per capita*, nove vezes mais com os estudantes negros do que com estudantes brancos. O estudo conclui também que a política de igualdade de oportunidades aplicada a sujeitos de diferentes meios socioeconómicos que ignora as características inerentes à raça, produz efeitos praticamente nulos nessa igualização. O estudo concretiza esses efeitos, situando-se nomeadamente, num contexto de acesso à universidade: aplicando o princípio de acesso “cego à raça”, igualizando oportunidades entre tipos de estudantes, diferenciados apenas pela educação dos pais, esta circunstância produz efeitos negligenciáveis em termos quantitativos, ou seja, por essa via, poucos estudantes negros acedem à universidade. Esse critério traz baixos custos mas também produz baixos resultados. Na opinião dos autores, estes dados são importantes num contexto de acção afirmativa – os programas que não tiverem em consideração a raça produzirão poucos resultados nessa tarefa de igualização. Finalmente, concluem com o seu estudo que, o investimento financeiro, só por si, é pouco eficaz na luta pela igualdade de oportunidades educativas. Propõem que se encontrem urgentemente meios complementares para melhorar os rendimentos educativos e de subsistência para os mais desfavorecidos.

Perspectiva diferente têm Machado, Matias e Leal (2005). Analisando o caso concreto de estudantes filhos de imigrantes africanos de raça negra, puderam concluir que para a condição de classe igual ou para género igual, os resultados escolares dos filhos dos emigrantes africanos não diferem significativamente dos resultados dos filhos de portugueses brancos. Nesta investigação faz-se também referência a um estudo realizado em França (Vallet e Caille, 2000), comparando também filhos de imigrantes com filhos de autóctones, do ponto de vista dos resultados escolares, tendo-se chegado a idênticas conclusões. De acordo com esse estudo, controlado o

efeito específico, de origem nacional e o efeito das características concretas do ambiente social e familiar, verifica-se até que, os filhos de imigrantes desenvolvem uma trajetória escolar mais positiva quando comparados com outros em igualdade de circunstâncias. A explicação para este sucesso estará numa maior ambição, relativamente à vida futura, demonstrada pelos filhos dos imigrantes.

Para Machado, Matias e Leal (2005), têm sido veiculadas ideias no sentido de que a cultura constitui a actual variável exclusiva, propondo-se como solução a educação multicultural. No entender destes autores, pelo menos no caso português, não faz sentido dizer-se que a escola favorece os alunos de raça branca, oriundos de meios citadinos e de uma classe média católica. A única verdade é que, independentemente de outros critérios, os alunos das classes médias, apresentam normalmente melhores resultados escolares do que os das classes mais desfavorecidas.

Regressando à questão da atribuição dos recursos, refere Gaspar (2007), que se, por um lado tem vindo a constituir preocupação por toda a Europa, a questão da eficiência dos sistemas educativos, nomeadamente pela necessidade de restringir a despesa pública, por outro, também se verifica que a equidade tem assumido protagonismo crescente enquanto condição essencial ao desenvolvimento da coesão social. Esta dupla preocupação da competitividade e da equidade fundamenta-se em estudos da investigação educacional que têm demonstrado que o investimento em educação junto de meios desfavorecidos tem efeitos positivos persistentes ao longo do percurso escolar e na vida adulta. Os efeitos deste investimento traduzem-se em melhor rendimento escolar, menores taxas de repetição e abandono, mais facilidade em obter emprego e melhores salários, diminuição da criminalidade e maior equilíbrio nas relações familiares. A autora refere ainda que, partindo destes pressupostos, a Comissão Europeia defende o princípio da equidade, mediante o qual os resultados educativos devem ser independentes do meio socioeconómico ou outros que se apresentem desfavoráveis, devendo o sistema educativo adaptar os recursos às circunstâncias individuais de aprendizagem. A equidade em educação permite conjugar a igualdade de oportunidades que garante que nenhum tipo de discriminação é impedimento à realização das aspirações individuais, com a inclusão que assegura que a aprendizagem de cada um tem por referência um mínimo de educação geral para todos.

Ao analisar a igualdade de oportunidades no âmbito educacional, Roemer (1998), manifesta a opinião de que prevalecem nas democracias ocidentais duas

concepções distintas: uma estabelece que a sociedade deve envidar todos os esforços para “nivelar o terreno de jogo” relativamente a todos os indivíduos que competem por um determinado posto de trabalho ou nivelá-lo antecipadamente durante a sua formação de modo a não excluir ninguém que evidencie competências para esse desempenho. A outra concepção de igualdade de oportunidades – a do princípio da não discriminação ou do mérito – prescreve que a competência para o desempenho num determinado posto da sociedade se determina seleccionando entre os candidatos que demonstrarem capacidades para o desempenho que esse posto de trabalho exige, sendo que esse é o único critério aceitável para a escolha.

Um exemplo do primeiro princípio consiste em proporcionar uma educação compensatória às crianças provindas de meios sociais desfavorecidos de modo a que, um número maior destas crianças possa futuramente competir por um emprego em igualdade de circunstâncias com outras oriundas de classes mais privilegiadas. O segundo princípio determina apenas que a raça ou o sexo, não devem ser factores a ter em conta na selecção de uma pessoa para um posto de trabalho, quando estas características forem irrelevantes para o desempenho daquelas funções.

Consideradas estas duas perspectivas, parece evidente que o princípio da nivelção do terreno de jogo tem um alcance superior que o princípio da não discriminação. Essa nivelção pode, por exemplo, determinar que numa determinada região ou num país se invista mais, por aluno, em educação. Se não for tida em conta essa igualização, a simples aplicação do princípio da não discriminação face à escolha de candidatos a um emprego não garantirá por si só a igualdade de oportunidades, uma vez que os candidatos oriundos de regiões mais favorecidas provavelmente terão tido acesso a uma melhor educação nas escolas que frequentaram que aqueles provindos de regiões mais pobres. Deste modo, pode dizer-se que, nas democracias modernas, as acções para a igualdade de oportunidades se situam entre a concepção não discriminatória, num extremo, e a intervenção social para corrigir todo o tipo de desigualdades, no outro extremo.

O papel da educação para a redução das desigualdades sociais e económicas foi também analisado por Carnoy (2005). Reportando-se ao caso concreto da América Latina, este autor sublinha que apesar de existir uma relação implícita entre o nível educativo de uma pessoa e o salário por ela auferido, esta circunstância pode levar a concluir que igualar o acesso à educação corresponderá a uma distribuição económica mais semelhante. No entanto, tal como nos diz, esta capacidade da educação para nivelar, para esbater desigualdades, estará comprometida desde que a realidade

social seja constituída por estruturas muito desiguais. Embora admita que a qualidade educativa e o acesso ao sistema de educação são factores que podem produzir efeitos positivos no sentido de uma menor desigualdade social, considera que a única via para a redução da desigualdade social e económica consiste na aplicação de políticas que igualem eficazmente a distribuição de recursos nessa mesma sociedade.

Na sua perspectiva, não é por acaso que as reformas educativas das últimas duas décadas se focaram na descentralização, na privatização, na reforma curricular, em novas pedagogias e na participação dos pais. Para Carnoy, estas reformas são relativamente baratas, geram energias e satisfazem as necessidades políticas que exigem que algo se faça no campo da educação. Mas há uma coisa que não fazem – melhorar o bem-estar dos mais carenciados. Não quer dizer que estas reformas constituam uma conspiração contra a mudança mas, a não ser que se exerça uma pressão política para que existam mudanças significativas, é possível uma maior equidade educativa mas esta não conduzirá a uma maior equidade económica e social.

As políticas de igualdade de oportunidades, nomeadamente aquelas relativas à eliminação de discriminações no contexto educativo, apresentam ainda deficiências que têm levado à perpetuação das desigualdades. Referindo-se à realidade espanhola, diz-nos Calero (2006) que tem havido dificuldade em incentivar o acesso a alguns níveis de ensino, nomeadamente o Ensino Secundário e em concreto, mais acentuadamente por parte de estudantes provenientes dos grupos mais desfavorecidos. Constata-se igualmente que não existem programas de apoio infantil para crianças com origem em famílias carenciadas. Que os curricula nomeadamente aqueles relacionados com a informática, as línguas estrangeiras e a matemática, apresentam deficiências que têm impedido que a educação funcione, a este nível, como elemento igualador. Finalmente, o autor entende que, de uma forma geral, existe uma ineficiência demonstrada pelo sistema educativo em impedir o abandono escolar de jovens sem qualificação oficialmente reconhecida.

Sobre este assunto, refere Miguéns (2006) que o combate ao insucesso escolar assim como a promoção da igualdade de oportunidades para todos, a par de outras medidas, como sejam a profissionalidade dos docentes, a organização pedagógica e os métodos de trabalho, permite uma sintonia dos estudantes e das famílias com a escola e contribuir desse modo para a redução do abandono escolar e para a promoção da equidade.

Também para Calero (2008), uma das questões centrais que devemos ter em consideração quando estudamos as desigualdades educativas numa determinada sociedade, é a relativa ao sucesso educativo das pessoas. Coloquemo-nos as seguintes questões: quais os factores que fazem com que indivíduos de uma mesma geração, num contexto de um sistema educativo desenvolvido, tenham níveis educativos distintos? Será que, na origem destas diferenças de resultados estão razões de ordem pessoal, como a inteligência ou o interesse, ou há outros factores de ordem nomeadamente social que exercem a sua influência, tal como o rendimento das famílias? Quais as características a considerar quando pretendemos explicar porque motivo uns alcançam um nível educativo superior ao de outros? É que, tal como nos diz o autor, o nível educativo é um factor de primordial importância tendo em conta a relação comprovada que existe entre este factor e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho tal como a expectativa de auferir um melhor salário. Além do mais, a identificação da causa das desigualdades no que respeita ao sucesso educativo, permitiria dirigir as políticas públicas para objectivos precisos que pudessem corrigir problemas ou atenuar os seus efeitos.

Tentando contribuir para clarificar o que explica estas diferenças entre indivíduos, diz Marjoribanks (2005) que o ambiente que rodeia a pessoa, é o factor determinante do sucesso educativo. Para aquele autor, há três níveis ambientais diferentes nos quais os indivíduos vivem imersos: o capital social e cultural próprio, o da sua família, e o contexto cultural, económico e humano da sociedade na qual vive. Assim sendo, considera que o sucesso educativo individual se explica pela interacção entre aqueles três níveis, com uma influência especial dos que lhe estão mais próximos.

Também Coleman (1990) nos dá o seu ponto de vista sobre este tema, considerando que os factores básicos que justificam os diferentes níveis de sucesso escolar são o nível de capital social das famílias e as relações que se estabelecem no seu interior, com particular destaque para a interacção entre pais e filhos. Segundo este autor, são factores decisivos a presença no agregado familiar de ambos os progenitores, um menor número de irmãos, o facto da mãe não trabalhar fora de casa e o interesse demonstrado pelos pais para que os filhos ingressem no ensino superior, sendo este um indicador da atenção dos pais sobre a evolução educativa em todos os níveis.

Para Calero (2008), boa parte dos problemas do sistema educativo são problemas de equidade. A partir do estudo que realizou, pôde concluir que o nível

educativo do pai e da mãe têm influência no prosseguimento de estudos por parte dos filhos. Também a classe social é, em seu entender, um elemento determinante com características muito fortes – sendo que, quanto mais elevada for a classe, maiores são as perspectivas de sucesso. Aprofundando esta vertente, diz-nos que filhos de classes de baixos rendimentos (dá o exemplo dos trabalhadores não qualificados e dos agricultores), tendem a obter apenas empregos de baixa remuneração, situação esta que se agrava na medida em que tivessem apenas obtido o nível da escolaridade obrigatória. Conclui também que as desigualdades educativas têm um carácter fortemente inercial – tendem a transmitir-se de geração em geração e a reproduzir-se ao largo do ciclo vital. Segundo Calero, as desigualdades socioeconómicas presentes no sistema educativo têm reflexos, não só na entrada dos jovens no mercado de trabalho, como agravam as condições socioeconómicas dos níveis mais baixos.

Relativamente à desigualdade de oportunidades educativas, Martínez (2007) refere que a classe social da família de proveniência dos estudantes e também o género, são factores que contribuem para explicar diferenças quanto ao seu sucesso educativo. As razões destas desigualdades educativas têm vindo a ser interpretadas, pelo menos desde os anos setenta do século XX segundo dois tipos de teorias principais – a da reprodução e a da eleição racional. A teoria da reprodução considera que a meritocracia do sistema educativo é aparente tendo em conta os conhecimentos tácitos exigidos aos alunos, uma vez que o ambiente cultural da escola está mais perto do ambiente cultural das famílias pertencentes às classes médias e altas. Além disso, a valorização que é dada ao trabalho manual e ao trabalho intelectual é diferente entre as diferentes classes. Segundo esta perspectiva, as classes sociais constituem-se não só como um indicador de recursos desiguais mas também de formas de pensar, de sentir e de agir diferentes, de acordo com o que se designa por *habitus* de classe. Assim sendo, devido ao sistema educativo, a igualização de recursos económicos continuaria a produzir resultados educativos desiguais. De acordo com este ponto de vista, o que acontece na sala de aula é mais relevante e, para existir realmente igualdade de oportunidades, deveria estar presente a preocupação em transmitir e avaliar os conhecimentos sem enviesamentos relacionados com a posição social.

Kivinen, Hedman e Kaipainen (2007) sustentando-se nas teorias de Bourdieu e Passeron (1977), Bourdieu (1988, 1996), Bowles e Gintis (2002) e Collins (2002), defendem que, se conhecermos o nível educacional da família de uma pessoa (ou pelo menos de um dos seus pais) poderemos com grande precisão prever o trajecto educativo de uma pessoa e, conseqüentemente, projectar o seu desempenho profissional futuro.

Mas esta teoria não é de modo algum consensual. Goldthorpe (2000), lança dúvidas sobre sua validade, interrogando-se: se estivesse certa seria muito difícil explicar a rápida expansão do sistema educativo dado que o mesmo cresceu, em boa medida, graças ao alargamento da base social de recrutamento, incorporando estudantes provenientes de classes com baixo nível cultural e também incorporando muitas estudantes do sexo feminino, que estavam arredadas do sistema educativo até aos anos sessenta do século XX. Além do mais, seria também difícil justificar porque é que os filhos oriundos de famílias de agricultores têm um tão elevado insucesso escolar mas as suas irmãs tanto sucesso no mesmo sistema educativo já que ambos partilham o mesmo ambiente cultural. Na opinião do autor, a teoria da reprodução tem a sua utilidade para explicar porque é que as pessoas oriundas de classes mais elevadas têm sucesso educativo e as das classes desfavorecidas não têm, mas não explica com tanta eficiência porque é que há pessoas das classes altas que têm insucesso e outras das classes inferiores que são bem-sucedidas.

As ideias anteriormente apresentadas resultam de reflexões sobre a educação e identificam problemas com que os sistemas educativos se defrontam no sentido de garantir uma política de igualdade de oportunidades no acesso, permanência e sucesso educativo. Apesar das diferenças de opinião evidenciadas, parece consensual que a educação é, como nos diz Caetano (2005), condição primordial do desenvolvimento com equidade e factor decisivo para o desenvolvimento socioeconómico.

A par da análise dos problemas com que a educação se defronta no seu objectivo de promover a igualdade de oportunidades, surgem igualmente propostas tendentes à sua superação. Mereceu-nos um especial destaque, entre outras, a perspectiva de Tedesco (2004). Na sua opinião, existe abundante literatura, é conhecida diversa prática política e tem um largo historial a análise da promoção da igualdade de oportunidades através da educação. Apesar disso, justifica-se uma reanálise do problema tendo em conta as profundas mudanças de ordem económica, política e cultural que a sociedade vive actualmente e que implicam uma revisão das concepções sobre o problema e as formas de intervenção. A igualdade de oportunidades aparece com especial destaque neste debate, tendo em conta que a nova economia – a economia do conhecimento (que modificou as bases nas quais assentava o estado de bem-estar, as formas de mobilidade social e as distinções entre as diferentes categorias sociais) – tem acentuado as desigualdades, segmentado os espaços e fragmentado culturalmente as populações. Assim sendo, para se compreender a relação entre a igualdade de oportunidades e a educação, não

podemos assentar exclusivamente em paradigmas científicos ou técnicos – torna-se necessário que ampliemos essa perspectiva introduzindo a dimensão ética que nos permita justificar porquê e para quê pretendemos construir uma sociedade onde todos tenham as mesmas oportunidades.

Mas esta vontade ética de construir uma sociedade assente em princípios de justiça e equidade tem de se traduzir em acções que tornem exequível esse objectivo: precisamos de retirar conclusões sobre o fenómeno que caracterizou a última década: apesar de se ter aumentado o investimento em educação e dos processos de reforma educativa desencadeados na maior parte dos países, persistem ou aumentaram as desigualdades educativas. Os estudos mais recentes evidenciam um aumento da reprodução da pobreza e das desigualdades sociais. Face a esta constatação, torna-se necessário reformular a análise tradicional da relação entre educação e equidade social – precisamos de saber quanta equidade social é necessária para garantir o êxito educativo e combater as desigualdades proporcionando às famílias, mais do que recursos financeiros, aquilo que é chave do sucesso – recursos culturais que favoreçam um processo de socialização primária e proporcionem um desenvolvimento cognitivo básico adequado.

Uma outra perspectiva que nos é transmitida por Tedesco (2004), e que nos mereceu especial destaque pela identificação com o contexto deste trabalho, prende-se com a necessidade de reconhecermos a importância da dimensão subjectiva dos fenómenos sociais. Tradicionalmente, as políticas sociais são políticas de massas com escassas ou nulas possibilidades de personalização. Contrariando esta tendência, o autor propõe-nos três aspectos com resultados positivos: a) a capacidade para formular projectos, dado que está comprovado que uma das características das pessoas ou das comunidades que superaram com êxito as condições adversas, foram as que tinham projectos para o futuro; b) a capacidade para elaborar uma narrativa acerca da situação, na medida em que esta narrativa pessoal, ligada à sua trajectória de vida permite modificar os seus sentimentos e a sua interacção com o meio; c) finalmente, o autor considera fundamental a presença de confiança individual que permita superar situações adversas.

Finalmente, merecem-nos destaque as ideias fundamentais de um documento publicado pela OCDE que começa por referir que a equidade em educação tem duas dimensões: a primeira deve assegurar a todos o acesso à educação e o desenvolvimento do potencial de cada um; a segunda, a inclusão, implica que se assegure a todos um padrão mínimo de educação.

As medidas propostas para se atingirem estes objectivos incluem os seguintes passos:

1. Projectar a estrutura dos sistemas educativos de modo a promoverem uma educação justa e inclusiva, nomeadamente, repensando o modo como é feita a selecção dos estudantes; revendo a composição social das escolas para que não acentuem as diferenças sociais; premiando financeiramente de escolas pró-activas na inserção de estudantes carenciados; implementando medidas de detecção precoce do abandono escolar e de monitorização dos estudantes em risco e, concretamente no ensino secundário, torná-lo atractivo não só para uma elite académica mas proporcionando alternativas de acesso ao ensino superior e / ou de ligação ao mundo do trabalho; é igualmente fundamental uma política de segunda oportunidade promovendo a literacia, programas baseados no trabalho e reconhecimento de competências.

2. Implementar práticas justas e inclusivas, identificando e proporcionando ajuda sistemática aos estudantes com menor rendimento escolar, introduzindo programas alternativos; monitorizando cuidadosamente os resultados; proporcionando aos professores formação específica para apoio aos estudantes que revelarem menores resultados académicos.

3. Reforçar os laços entre a escola e a família, ajudando os agregados familiares mais desfavorecidos apoiar os seus filhos, melhorando a comunicação entre a escola e os pais e criando mecanismos de apoio ao estudo.

4. Dar resposta à diversidade e promover a inclusão das minorias e dos imigrantes no sistema educativo nacional, fomentando o ensino pré-escolar; contrariando tendências separatistas de algumas escolas; desenvolvendo programas de aprendizagem da língua nacional; dotando os professores de competências que lhes permitam superar eficazmente novas exigências, nomeadamente, a aprendizagem de uma segunda língua, currículos multiculturais e um ensino para a tolerância e contra o racismo.

5. Prover o sistema com recursos justos e inclusivos que promovam a educação básica tendo em conta estar comprovado que educação desde os primeiros anos é uma poderosa ferramenta em favor da equidade; prestando especial atenção às dificuldades de aprendizagem; tratando-se de orçamentos limitados, raramente o

ensino terciário constitui uma prioridade à equidade, deste modo, os sistemas educativos que cobrem propinas ao ensino básico e não ao ensino terciário necessitam de rever a sua política; os países em que as bolsas de estudo estejam associadas ao rendimento escolar necessitam de rever a sua política pois este pode ser um factor que encoraje o abandono escolar; dentro de um mesmo país, a distribuição de recursos deverá ser equitativa promovendo a discriminação positiva relativamente a escolas situadas em regiões mais desfavorecidas sem que esta medida sirva para rotular tal escola de “carenciada”, atendendo aos efeitos negativos associados; torna-se igualmente necessário incentivar professores com experiência a trabalhar em escolas mais problemáticas, ao contrário do que, em regra, sucede.

6. Estabelecer objectivos claros relativamente à equidade nomeadamente aqueles relativos à baixa escolaridade e ao abandono escolar, definindo metas para a redução deste abandono e para a promoção do sucesso educativo; lidando com cuidado com os *rankings* de escolas, nomeadamente apoiando fortemente as escolas que apresentarem piores resultados (Field, Kuczera, & Pont, 2007).

5. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E EQUIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Analisámos anteriormente diversos conceitos associados à equidade e à igualdade de oportunidades seguindo uma linha que nos conduziu até este ponto: o da equidade e igualdade de oportunidades no ensino superior. Tendo em conta o tema deste nosso trabalho, pareceu-nos importante aprofundar esta vertente.

Relativamente ao ensino superior, deveremos falar de igualdade de oportunidades no acesso àquele sistema de ensino mas também da igualdade de oportunidades de permanência e sucesso dos estudantes nesse nível de ensino.

O ensino superior em Portugal contém especificidades que lhe são próprias quando considerado relativamente aos outros níveis educativos. Isso mesmo é desde logo visível quando analisamos o conteúdo do artigo 74º da nossa Constituição. Esse artigo preconiza a gratuidade do ensino. No entanto, ao passo que essa gratuidade tem, ao nível dos ensinos básico e secundário, um carácter universal e obrigatório enquanto benefício para toda a comunidade, no que se refere ao ensino superior, porque não é universal, a gratuidade – segundo o sentido do texto constitucional – será conseguida de forma progressiva e em consonância com as condições económicas e sociais do agregado familiar do estudante, de acordo com este princípio: será gratuito se essas condições o exigirem, de modo a garantir-se a igualdade de oportunidades no acesso; não será gratuito se as condições do aluno o não exigirem. Importa assinalar que a frequência do Ensino Superior tem implicações, quer ao nível do exercício de um direito pessoal complexo, quer quanto ao facto desse ensino contribuir para elevar os níveis científico, cultural e educativo do país. É, pois, em simultâneo, um benefício para o próprio e para a sociedade em que se insere. Assim sendo, perante a Constituição, aqueles que o puderem fazer compartilharão nas despesas inerentes a tal formação e na medida das suas possibilidades. Se, por outro lado, as condições económicas e sociais, as necessidades e os rendimentos do

agregado familiar não permitirem qualquer forma de pagamento, impor-se-á a absoluta gratuidade desse nível de ensino (Miranda & Medeiros, 2005).

Assim sendo, importa, desde logo, que partamos deste princípio que tem implicações na questão da igualdade de oportunidades: o ensino superior, em Portugal, não é gratuito. Esta tem sido mesmo uma questão polémica que tem envolvido políticos, dirigentes estudantis, reitores e presidentes e de um modo geral, toda a sociedade, de acordo com um debate amplamente difundido pelos meios de comunicação social.

Esta mesma questão tem suscitado o interesse de investigadores, havendo mesmo um trabalho recente (Cerdeira, 2009) que procurou analisar até que ponto os custos do ensino superior contribuíam para fomentar ou travar a acessibilidade a este sistema de ensino. Analisadas as reflexões finais desse trabalho, destacamos os seguintes aspectos:

1. O ensino superior português acompanha as tendências internacionais no que se refere à partilha de custos. Ou seja, o Estado não é o único financiador desse sistema de ensino. Os custos são também partilhados pelos estudantes e pelas famílias.

2. O ensino superior português é elitista, estando implicitamente associadas a esta característica, questões de acessibilidade e de equidade.

3. Estas questões de equidade, relativas ao acesso e permanência de estudantes no ensino superior deverão ser resolvidas mediante uma alteração da política de financiamento da acção social.

Também sobre a questão da igualdade de oportunidades de acesso e permanência, diz-nos Soares (2003), que a massificação do ensino superior trouxe um optimismo inicial de que o elevado número de alunos que passaram a aceder a este nível de ensino reflectisse o espectro social. Era suposto ter acedido ao sistema um maior número de estudantes carenciados, portadores de deficiência ou originários de minorias étnicas. Em seu entender, pelo contrário, temos vindo a assistir a uma supremacia dos mais favorecidos, reproduzindo-se também deste modo as desigualdades. Mais, na sua opinião, os poucos, de entre os mais carenciados, que têm conseguido aceder ao ensino superior, contribuem para engrossar o contingente que tem contribuído para elevadas taxas de insucesso e abandono escolar. Para uma efectiva equidade no ensino superior, deveriam ser reforçadas e reordenadas as

ligações com todos os níveis de ensino a montante e, em particular, com o ensino secundário. Conclui, dizendo que as instituições de ensino superior deveriam ter como preocupação, e reflecti-lo na definição da sua missão, uma política de igualdade de oportunidades que tenha em consideração os mais desfavorecidos.

Sobre este mesmo tema, Cabrito (2004), considera que o actual modelo de acesso ao ensino superior, que impõe *numerus clausus* em todos os cursos, é injusto e discriminatório dado existir uma relação entre a avaliação e o capital cultural, social e económico individual, deixando de fora do sistema habitualmente os mesmos (os mais desfavorecidos). Na sua opinião o acesso ao ensino superior deveria ser universal, sem limitações se não a conclusão com sucesso do nível secundário, cumprindo-se assim o preceituado constitucional no que respeita ao direito de todos à educação. Finalmente, considera que sempre que existe um modelo competitivo entre estudantes ou entre universidades, os critérios de selecção não têm em conta as especificidades individuais, não sendo desse modo garantida a igualdade de oportunidades, dado não preverem quaisquer mecanismos de discriminação positiva dos mais desfavorecidos.

No mesmo sentido, diz-nos Striedinger (2008), há discriminação dos mais desfavorecidos, no acesso ao ensino superior. As propinas, os exames de acesso, as entrevistas, os testes eliminatórios, têm em comum o facto de que, não só estreitam o acesso à universidade e à educação, mas também seleccionam os estudantes tendo por base as suas origens sociais. Esta selecção social significa que, conscientemente ou inconscientemente, uma pessoa é diferenciada a partir da sua situação socioeconómica, sendo dessa forma criados obstáculos ao prosseguimento de estudos àqueles que, já por si, devido às suas origens sociais estão num ponto de partida desfavorável.

Na opinião desta autora, nada influencia ou determina de modo tão profundo as questões relativas à educação e ao prosseguimento de estudos no que a proveniência socioeconómica de cada um. Considera igualmente que, apesar da abertura que o ensino superior conheceu a partir da década de 70, ele é ainda predominantemente frequentado por estudantes das classes mais favorecidas, não tendo sido por isso atingido o objectivo da representatividade de todas as classes. É por isso, que os políticos e os especialistas de educação consideram que o acesso livre e igualitário ao ensino superior falhou. Mas a selecção começa antes da entrada na universidade. Nos países em que os alunos têm de escolher o seu caminho futuro aos 10 ou aos 14 anos, caminho este muitas vezes irreversível, esta escolha é fortemente determinada pelas condições socioeconómicas de cada um.

A mesma opinião é-nos revelada por Cabrito (1997). Segundo este autor, a evolução que ocorreu entre os anos 60 e 90 do século XX, ao nível da composição da estrutura social dos estudantes universitários em Portugal, foi de fraca dimensão no que se refere à participação no ensino superior de estudantes provenientes das classes mais desfavorecidas. Em seu entender, deve, por isso, questionar-se o grau de equidade do actual ensino universitário dado que o estudo que efectuou evidencia que a composição da população que frequenta o ensino superior traduz elevados níveis de desigualdade no que se refere ao acesso e permanência de estudantes naquele nível educativo. Tal como nos diz, os estudantes universitários são provenientes, em regra, dos estratos mais favorecidos da sociedade, já por si detentores de um capital escolar superior que deste modo tende a reproduzir-se. Finalmente, o autor chama a atenção para a contradição entre o discurso político que preconiza a universalidade do acesso dos portugueses à educação, nomeadamente o ensino superior, e aquilo que a prática revela, concretizada numa desigualdade da participação ao nível dos estudos superiores, com prejuízo dos mais desfavorecidos.

Nesta mesma linha, o Relatório “Acesso ao Ensino Superior, Equidade e Emprego (Amaral, Moreira, & Madelino, 2006), revela que Portugal é, entre os países da União Europeia, aquele cujo acesso ao ensino superior é menos equitativo – segundo os dados evidenciados, há uma probabilidade dez vezes superior de um aluno proveniente de famílias com recursos económicos aceder ao ensino terciário relativamente a um estudante originário de um agregado familiar de baixos recursos. O mesmo documento indica que também há diferenças relativamente à escolha do subsistema – acedem à universidade aqueles com maiores recursos e ao politécnico, predominantemente, os de menores possibilidades económicas. Também há diferenças no que se refere à escolha do curso cuja selecção é também determinada, em regra, pela natureza familiar do estudante. Tal como se aponta neste estudo, aparentemente, a massificação do ensino superior ficou mais a dever-se à feminização do contingente estudantil engrossado por alunas provenientes das classes média e alta do que a um autêntico processo de democratização que reflectisse com rigor a sociedade portuguesa.

Para Striedinger (2008), é importante que os países, nomeadamente os da União Europeia, tomem medidas que permitam reduzir as barreiras sociais que dificultam ou impedem o acesso dos estudantes mais carenciados ao ensino superior. Mas para que tal suceda e se implemente a estratégia de Lisboa – facilitar o acesso de todos à educação e à formação – torna-se necessário recolher dados e realizar estudos que forneçam elementos credíveis relativamente à inclusão social.

A União Europeia tem demonstrado preocupações com a eficiência e equidade sistemas de educação e formação. Numa comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu (2006), estabeleceram-se como objectivos, relativamente ao ensino superior, melhorar o investimento e alargar a participação. Considerando-se fundamental este sector para a economia e a sociedade, pretende-se a criação de um sistema diversificado que permita a participação equitativa de todos. Reconhece-se também que o ensino superior europeu tem vindo a crescer progressivamente mas que o aumento do número de estudantes não tem sido feito de forma equitativa, na medida em que tem favorecido os indivíduos provenientes dos grupos socioeconómicos mais elevados ou aqueles cujos pais frequentaram o ensino superior.

O mesmo documento refere que, normalmente, se parte do pressuposto que um ensino superior gratuito ou totalmente financiado pelo Estado é equitativo. Segundo o documento, esta é uma premissa falsa na medida em que são os mais favorecidos que tiram partido do sistema. Daí, ser opinião que é correcto fazer os utilizadores pagar propinas que possam cobrir a totalidade ou parte dos custos relativos ao ensino superior, tal como parece que esse pagamento de propinas permite melhorar a qualidade do ensino e da gestão das universidades e reforçar a motivação dos estudantes.

Finalmente, chama-se a atenção de que é necessário um acompanhamento financeiro dos estudantes com menores recursos, sob pena de se agravarem as desigualdades no acesso ao ensino superior. Os mais desfavorecidos, de acordo com o documento, tendem a ser mais contrários ao risco e ao endividamento e a ver com maior dificuldade os benefícios do investimento na formação superior. No entanto, os exemplos de países onde o sistema foi implementado evidenciam um aumento do número de estudantes sem produção de efeitos negativos na equidade. Relativamente à discriminação no acesso, sublinha-se que, já anteriormente ao ensino superior, os estudantes de meios desfavorecidos revelam, em regra, mais dificuldades em superar a barreira do ensino secundário. Tornam-se então necessárias políticas que reforcem a eficácia e a equidade dos sistemas educativos e o desenvolvimento de acções que alterem as percepções culturais relativamente ao ensino superior, sensibilizando principalmente aqueles cujo acesso está longe do patamar ideal.

A discriminação no acesso é também analisada por Santos (2005). Na sua opinião, o objectivo de democratização do acesso ao ensino superior português não foi conseguido dado que, em vez de democratização, houve massificação e após esta

massificação, assistimos a uma forte segmentação do ensino superior. As universidades dos segmentos superiores pouco fizeram para além de defender os seus critérios de acesso invocando que as discriminações mais profundas radicam no sistema educativo a montante (ensinos básico e secundário). Santos defende a gratuitidade do ensino superior público e a atribuição de bolsas de manutenção aos mais carenciados e não o estímulo à contracção de empréstimos por parte dos estudantes para custearem os seus estudos.

Este autor justifica a sua posição contra o sistema de empréstimos dado estarem a lançar-se os licenciados num mercado de trabalho incerto sendo, nessa medida, arriscado empenhar o futuro partindo desde logo com uma dívida. Quanto à discriminação socioeconómica, racial, ou étnica, defende o desenvolvimento de programas de acção afirmativa: dá o exemplo do Brasil, país em que a legislação prevê a existência de quotas de acesso à universidade para os mais desfavorecidos. O preenchimento destas quotas é feito, idealmente, de modo a reflectir a composição social. Cada instituição tem autonomia para determinar os critérios de preenchimento das vagas reservadas para estudantes carenciados e para grupos raciais menos representados no ensino superior, procurando deste modo combater-se o tradicional elitismo social da universidade pública. Mas, tal como sublinha, este não é de modo algum um processo pacífico. Conclui a sua argumentação dizendo que a tarefa de democratização do acesso ao ensino superior é particularmente exigente na medida em que questiona a universidade no seu todo: quem a frequenta e os conhecimentos transmitidos a quem a frequenta.

Relativamente à questão dos empréstimos a estudantes para que, segundo um princípio de repartição de custos possam financiar os seus estudos, Johnstone (2005), tem uma opinião diferente. Na sua opinião, os empréstimos a estudantes têm potencial para aumentar a acessibilidade ao ensino superior e em simultâneo responsabilizar os estudantes e as famílias segundo uma política de partilha de custos. Este sistema permite também, no entender deste autor, um financiamento adicional às instituições de ensino superior para que possam melhorar a sua capacidade, a sua qualidade e a sua participação. O empréstimo a estudantes serve, segundo Johnstone, uma quantidade de objectivos: a concessão de dinheiro aos estudantes para a sua formação permite promover o acesso; aumenta-se o financiamento do ensino superior na medida em que são repartidos os custos; possibilita-se o apoio a alguns sectores do ensino superior, mesmo estabelecimentos com fins lucrativos.

No que se refere ao acesso ao ensino superior, este autor considera que nos países e instituições em que os estudantes não são chamados a partilhar os custos cada vez maiores do ensino terciário, isso significa que essa responsabilidade é suportada exclusivamente por quem paga os impostos e pelas famílias dos estudantes. O que se passa, neste caso, é que a acessibilidade ao ensino superior fica limitada aos estudantes com melhores resultados académicos e aos filhos das famílias privilegiadas e, em consequência, ficam de fora do sistema muitos estudantes com talento em prejuízo da sociedade, da economia e da causa da igualdade de oportunidades e da justiça social.

Num outro trabalho, Johnstone (2009), considera que os programas de empréstimo aos estudantes do ensino superior são possíveis e podem melhorar, quer a viabilidade financeira das instituições como a acessibilidade e a participação dos estudantes. Contudo, os empréstimos aos estudantes são, em regra, exageradamente complexos e requerem um planeamento cuidado e uma boa execução. Infelizmente, demasiados programas de empréstimo a estudantes falharam por motivos imputáveis, quer à sua concepção, quer à sua baixa taxa de execução.

Também relativamente ao tema do financiamento e acesso ao ensino superior, Woodhall (2009), considera que o ensino superior é geralmente considerado um investimento simultaneamente público e privado. Desse modo, os custos devem ser repartidos entre as sociedades e os beneficiários individuais. Tal como afirma, há uma tendência global para a partilha de custos na medida em que os governos usam as propinas e os empréstimos aos estudantes para transferir os custos com o ensino superior dos contribuintes fiscais para os indivíduos que frequentam aquele nível de ensino.

Segundo a autora citada, os mecanismos para a transferência de custos dos contribuintes para os estudantes incluem não só as propinas mas também o aumento de preços para o alojamento e a alimentação, aproximando-os dos custos reais, e a substituição de bolsas de estudo a fundo perdido por empréstimos. A experiência internacional mostra que as propinas não têm que ser uma barreira ao acesso e à equidade desde que se liguem a sistemas de apoio aos estudantes eficazes, que incluam bolsas de estudo dirigidas aos mais carenciados, bem assim como empréstimos a estudantes.

Esta autora conclui dizendo que os governos precisam de coordenar as políticas de recuperação de custos com o apoio aos estudantes, apoio este que deve incluir bolsas de estudo para os estudantes economicamente carenciados bem assim como

empréstimos concedidos em termos justos e flexíveis no que respeita à sua reposição de modo a poder garantir-se a igualdade de oportunidades de acesso e frequência do ensino superior.

Também nos Estados Unidos, a questão do empréstimo a estudantes para acesso e frequência dos estudos superiores tem sido objecto de análise. Reflectindo sobre a situação, Lederman (2007), diz-nos que é um facto que poucos estudantes provindos de meios carenciados acedem ao ensino superior, mas menos conhecidas são as razões para tal. Em seu entender, estes estudantes, ou desconhecem o sistema de empréstimos e os montantes disponibilizados ou se intimidam face ao processo de candidatura a uma bolsa de estudo. Aludindo-se à questão dos empréstimos, o autor refere que muitas pessoas não sabem como é que o sistema funciona. Mais, reconhece-se esse esforço de investimento e a disponibilidade dessa ajuda financeira mas que esses apoios não estarão a chegar com eficácia aos mais necessitados. Procurando combater esse problema têm vindo a ser desenvolvidas diversas acções de modo a que os estudantes e as famílias de baixos e médios rendimentos possam dispor de todo o apoio e de toda informação necessária que lhes permita tomar uma decisão fundamentada.

O investimento que cada país faz no ensino superior não é de modo algum homogéneo. Olhando para a América Latina, verifica-se que à medida que se avança no sistema educativo vai também aumentando o fosso que separa os países dessa região dos mais desenvolvidos. No entanto, é bom que se refira que a região não se comporta como um bloco homogéneo: existem disparidades entre regiões, entre países e mesmo dentro de um mesmo país. Sob o ponto de vista do investimento, a América Latina e o Caribe é a região do planeta que menos investe no ensino superior e isto tem necessariamente implicações ao nível da igualdade de oportunidades pelo que Brovetto (1999), propõe, entre outras medidas, a adopção de políticas destinadas a conferir prioridade aos objectivos de qualidade e equidade.

Seguindo esta mesma linha, Lemaitre (2005), diz-nos estes objectivos de qualidade e equidade são fundamentais ao nível do ensino superior nomeadamente numa época em que o ensino superior deixou de ser uma actividade orientada para as elites intelectuais e socioculturais para passar a ser uma actividade dirigida às massas incorporando, no caso do Chile, 40% da população de 18 a 24 anos e também contingentes significativos de adultos. Na sua opinião, associa-se normalmente a equidade à igualdade de oportunidades mas a equidade é, em seu entender, um conceito mais complexo. Se, por um lado, identifica a igualdade de oportunidades com

o direito a não se ser excluído por motivos económicos ou outros factores de ordem idêntica, por outro lado sublinha a necessidade de que, no contexto de ensino superior, se associe essa igualdade de oportunidades a uma combinação de dimensões significativas que produzem efeitos em pontos distintos da relação entre as condições pessoais ou sociais dos indivíduos e as oportunidades que têm ou não têm relativamente ao ensino superior. Essas dimensões que propõe relacionam-se com a equidade nas oportunidades de estudo, a equidade no acesso ao ensino superior, a equidade na permanência e a equidade nos resultados. Reportando-se ao caso concreto do Chile, refere nos que os estudantes provenientes de regiões que não têm níveis elevados de concentração urbana ou os que obtêm médias baixas nas provas de acesso têm poucas probabilidades de prosseguir estudos. Sublinha igualmente que a própria estrutura do sistema educativo conduz a uma educação superior tradicionalista e elitista e que, quando oferece apoio económico aos estudantes privilegia aqueles que evidenciam alto rendimento o que por sua vez está estreitamente associado a nível económico mais elevado. Quanto à equidade no acesso ao ensino superior refere que 50% dos alunos matriculados nas universidades recebe algum tipo de ajuda, seja bolsa de estudo, crédito ou ambos. Mas os problemas principais no que se refere ao acesso prendem-se com as provas de ingresso – uma barreira intransponível para muitos. Relativamente à equidade na permanência considera que, muitas vezes, as instituições descurem as condições que os estudantes enfrentam depois de ingressarem no ensino superior. Surgem problemas, nomeadamente para os sectores mais pobres, dado que a maior parte dos apoios financeiros se destina a pagar propinas, beneficiando a instituição mas deixando os estudantes sem recursos para alimentação, transportes, fotocópias, materiais escolares e outros gastos. Também os recursos de aprendizagem constituem um problema que as instituições devem ter em conta relativamente aos mais carenciados pois representam um contingente não tradicional que exige particular atenção no que se refere à organização do currículo e aos recursos educativos disponíveis. Finalmente, considera que os estudantes mais carenciados não são muitas vezes informados previamente das características do currículo nem são tidas em conta as suas necessidades específicas de aprendizagem, tornando assim escassas as suas probabilidades de êxito.

A igualdade de oportunidades e a equidade no acesso e permanência de estudantes no ensino superior foi também objecto de análise por parte de Carrasco Vielma (1997). Reportando-se à realidade chilena, refere em primeiro lugar que as desigualdades no acesso ao ensino superior são acentuadas, desde logo, pelas

diferenças de qualidade na educação básica e secundária. Em consequência, não é cumprido o princípio da igualdade de oportunidades, a selectividade do ensino superior é elevada e essas circunstâncias diminuem as possibilidades de mobilidade social. Em seu entender, não se conseguirá um acesso mais equitativo ao ensino superior aumentando os apoios ao subsistema universitário, deverão, sim definir-se sistemas de apoio aos estudantes de outros subsistemas como os da formação técnica e dos institutos profissionais, frequentados essencialmente por estudantes com menores recursos e fomentando assim a mobilidade social. Em alternativa, dever-se-ia criar um mecanismo de acesso a bolsas de estudo e ao crédito, em função da acreditação qualitativa das instituições de ensino superior ou em função de áreas ou profissões consideradas prioritárias para o desenvolvimento económico e social do país. Em seu entender, eliminar as provas de ingresso no ensino superior ou reduzir as exigências qualitativas seria uma política inadequada e injusta sob o ponto de vista da igualdade de oportunidades pois permitir o acesso ao subsistema universitário de estudantes carenciados e sem preparação académica significaria condená-los ao fracasso. Relativamente à igualdade de oportunidades de permanência, o autor analisa o sistema de empréstimos e conclui que o mesmo deve ser aplicado em associação com apoios do Estado e mediante critérios de qualidade das instituições de modo a assegurar uma boa inserção profissional, possibilitado desse modo o pagamento dos montantes concedidos. Quanto a bolsas de estudo, identifica três tipos: bolsas de mérito, a atribuir independentemente da situação socioeconómica do estudante; bolsas para estudantes carenciados, a atribuir independentemente dos resultados académicos; e bolsas de estudo para estudantes muito carenciados mas com bons resultados escolares. Considera possível a criação de um sistema que atribua nos primeiros anos uma bolsa e depois evolua para um empréstimo dado que são reduzidas as possibilidades de fracasso em anos mais avançados, tal como considera importante que a bolsa seja atribuída antes do estudante ingressar numa instituição dado que isso reduz a incerteza de ser ou não bolseiro e facilita as opções de escolha. Finalmente, considera que o critério de igualdade de oportunidades de permanência justifica a existência ou a criação de bolsas de estudo que possam cobrir eficazmente os custos integrais que os estudantes carenciados têm com a frequência de um curso no ensino superior.

Analisando a situação da igualdade de oportunidades de acesso e frequência do ensino superior no México, Villa Lever (2007), identifica problemas e propõe soluções. Em seu entender, de modo a proporcionar de um modo mais positivo a equidade torna-se necessário:

1. Alargar a rede de ensino superior de modo que não haja restrições de acesso devido a quotas. Considera que o acesso ao ensino superior não poderá estar desligado das possibilidades reais de permanência e sucesso dos distintos grupos sociais, sendo necessário assegurar que a escolaridade não dependa exclusivamente do nível económico do estudante, directamente relacionado, no México, ao nível sociocultural, e que por sua vez influi também no rendimento académico do aluno.

2. Proporcionar uma educação de modo a compensar as desvantagens socioculturais e de sucesso educativo, quer reforçando a aprendizagem, quer adoptando medidas que passem por um apoio efectivo, nomeadamente financeiro, que permita aos mais vulneráveis prosseguir estudos.

3. Adoptar estratégias pedagógicas que tenham em conta o nível educativo de cada grupo de alunos de modo é que todos possam atingir um patamar aceitável. Para tal, torna-se necessário desenvolver um programa de educação diferenciado ao nível do ensino secundário com o objectivo suprir as deficiências académicas dos estudantes.

Por outras palavras, conclui a autora, para combater a inequidade, torna-se necessário combinar critérios fundamentados na igualdade universal, na igualdade compensatória e na igualdade de mérito.

Analisando o caso de Espanha, San Segundo (1998), diz-nos que, em termos gerais, a evolução do sistema educativo parece favorecer a igualdade de oportunidades. Sustenta esta opinião na medida em que foi alargado o ensino gratuito através da expansão da rede educativa do sector público e do financiamento do sector privado. Aumentou também o número de bolsas de estudo atribuídas de modo a chegarem até a 20% de estudantes carenciados. No entanto, analisando a política de financiamento, tal permite verificar que existem ainda desigualdades.

O autor concretiza esta sua opinião dizendo que os programas de bolsas têm um impacto limitado atendendo à percentagem de população coberta e sobretudo pelo montante dos apoios financeiros aos estudantes carenciados, que é insuficiente. Em concreto no ensino superior, o apoio a alunos deslocados é escasso, não favorecendo a mobilidade geográfica dos estudantes, o que, por sua vez, incentivaria a competitividade dentro das universidades. De qualquer modo, os critérios para a concessão de apoios sustentados em critérios académicos e económicos colocam problemas no que se refere à igualdade de oportunidades quando consideramos

estudantes provindos de agregados familiares com diferentes rendimentos económicos.

Relativamente ao Reino Unido, Callender (2010), analisa o papel das bolsas de estudo e outros apoios sob o ponto de vista da promoção do acesso ao ensino superior e como garantia da igualdade de oportunidades.

Em seu entender, as instituições de ensino superior inglesas têm respondido de forma positiva à política governamental que instituiu estes apoios. As universidades têm sabido aproveitar de forma criativa esses apoios, integrando esta ajuda institucional nos seus programas de captação de alunos. Contudo, enquanto que as bolsas de estudo, sobretudo as mais generosas são um instrumento eficaz para atrair uma minoria de novos estudantes a sua eficácia global tem sido comprometida pela falta de sensibilização por parte dos estudantes, dos pais e dos responsáveis pelo encaminhamento dos estudantes para o ensino superior. Em particular, é grave a sua falta de informação sobre aqueles apoios, tal como é preocupante a falta de vontade em conhecerem mais detalhadamente este programa proporcionado pelas instituições de ensino superior.

Prosseguindo a sua análise, Callender diz-nos que o primeiro objectivo destes apoios era alargar a base social do acesso ao ensino superior, discriminando positivamente os estudantes mais carenciados. Contudo uma análise mais detalhada destas políticas revela que perpetuam potencialmente e reproduzem mesmo as desigualdades existentes no ensino superior. Nomeadamente, ao contrário do que seria expectável, as universidades com as mais baixas quantidades de estudantes carenciados oferecem bolsas de estudo mais avultadas que aquelas com uma proporção mais elevada de estudantes com baixos rendimentos. Isto faz com que os estudantes mais necessitados que frequentam as universidades mais prestigiadas e selectivas recebam bolsas de estudo numa proporção três vezes superior quando comparados com os seus colegas que frequentam universidades menos prestigiadas. Deste modo, os estudantes mais necessitados não beneficiam de modo igual desses apoios sociais proporcionados uma vez que o montante da ajuda financeira recebida depende da instituição onde estudam e não da sua necessidade económica. Esta situação faz com que estudantes igualmente carenciados sejam tratados de modo diferente em função da universidade que frequentam.

Outro factor que contribui para que estes apoios não atinjam completamente os seus objectivos prende-se com o facto de que a autonomia das universidades lhes permite estabelecer programas de apoio próprios e diferenciados dos de outras

universidades tornando o sistema confuso e de difícil percepção por parte dos mais necessitados.

Callender conclui considerando que estes apoios têm servido mais a estratégia competitiva das universidades do que os estudantes carenciados e, deste modo, torna-se necessário corrigir o sistema, alinhando-o com os objectivos governamentais no sentido de proporcionar uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Nos Estados Unidos da América, o panorama relatado, sob o ponto de vista da igualdade de oportunidades, não é animador. Segundo Mumper (2003), nas duas últimas décadas, o papel do Ensino Superior para a promoção da igualdade de oportunidades, declinou. E, olhando para o futuro, as tendências, segundo aquele autor, são ainda mais preocupantes: nos EUA, o Ensino Superior, em vez de ser um promotor da igualdade, está a tornar-se cada vez mais uma barreira. Face a esta constatação, pergunta-se o que pode ser feito no sentido de fazer reverter essa tendência e melhorar as condições que são proporcionadas aos estudantes carenciados? Como factor favorável, relativamente ao sistema, surge a evidência de que as políticas públicas têm sido bem-sucedidas no que se refere ao acesso e sucesso dos estudantes provenientes de famílias com baixos recursos económicos. Tais políticas, aplicadas, nomeadamente, a partir dos anos setenta, permitiram que um número cada vez maior de estudantes com baixos rendimentos ou portadores de deficiência pudesse aceder ao Ensino Superior, à medida que os constrangimentos relativos a custos foram sendo eliminados. Tendo presentes estes dados, um passo essencial de qualquer política pública será o de assegurar que os estudantes portadores de deficiência ou carenciados conseguem aceder e frequentar o Ensino Superior. Tanto as propinas de baixo valor como as bolsas de estudo atribuídas com base nos rendimentos do estudante ou da sua família, demonstraram a sua eficácia neste âmbito. É igualmente necessário reverter a crescente ausência de resposta que estes estudantes têm encontrado, por parte de um sistema que deveria apoiá-los. O problema não consiste na insuficiência de investimento público; a questão é que esses fundos têm vindo a ser gastos em programas de apoio a famílias com rendimentos médios e altos, ao mesmo tempo que se tem vindo a ignorar a situação dos mais necessitados. A procura de uma solução para este problema supõe que todas as partes envolvidas tenham um papel a desempenhar.

Prosseguindo esta análise, Mumper (2003), assinala que os decisores políticos não estão em posição de retornar aos tempos das propinas de baixo valor. É que esse factor, enquanto durou, nem sequer ajudou os mais necessitados. Pelo contrário,

dever-se-ia permitir que o valor das propinas aumentasse e, em simultâneo, garantir que esse rendimento adicional seria canalizado para programas de apoio aos estudantes mais carenciados. Mas este não é o único caminho possível. Desde há muito que as Universidades privadas utilizam critérios sustentados no rendimento familiar para estabelecer, face aos preços elevados que praticam, o valor da propina a pagar por cada estudante. Assim sendo, não há motivo nenhum que impeça as Universidades públicas de adoptar o mesmo procedimento. Um excelente passo inicial, no sentido de se assegurar a igualdade de oportunidades, seria fazer cessar de imediato o programa de atribuição de bolsas de mérito e deslocar esses fundos para o apoio a estudantes verdadeiramente carenciados.

Finalmente, segundo Mumper, é uma prioridade garantir a todos o acesso à educação e, em particular, ao Ensino Superior, independentemente dos constrangimentos de cada um, nomeadamente dos de ordem financeira. Isto supõe a redução radical do investimento em programas destinados a estudantes com rendimentos médios e elevados. De igual modo, como parte da solução, as instituições de Ensino Superior têm que controlar os custos pois, como se sabe, parte das causas para a espiral de aumento dos preços tem como origem as despesas de funcionamento de cada instituição. Numa obsessão para atrair estudantes academicamente excelentes, muitas Universidades públicas têm vindo a investir somas consideráveis em programas apelativos para estudantes provenientes de famílias com elevados rendimentos económicos. À medida que os preços têm vindo a subir, os estudantes carenciados e os portadores de deficiência têm vindo, na mesma proporção, a ser deixados para trás. Importa sublinhar que algumas das medidas propostas em favor dos mais carenciados não são de implementação fácil, sob o ponto de vista político, uma vez que o retorno das instituições de Ensino Superior público à condição de geradoras de igualdade de oportunidades requer um desafio às famílias da classe média. Mas os subsídios devem ser direccionados para quem deles efectivamente necessita. É provável que, neste século, a formação de nível superior seja a única porta para uma vida melhor. Todavia, aquilo a que temos vindo a assistir, tem fechado essa porta a muitos estudantes oriundos de famílias carenciadas. Torna-se necessário abrir de novo essa porta se queremos uma sociedade que garanta a igualdade de oportunidades para todos (Mumper, 2003).

O problema da igualdade de oportunidades de acesso e permanência no ensino superior, surge-nos tratado de forma sistemática por Green (2009) e devido a essa qualidade, entendemos útil incluí-lo.

Para analisar o problema, Green considerou grupos distintos de estudantes cujo acesso (a) e permanência (b) no ensino superior carecem de uma atenção especial, se pretendermos uma verdadeira igualdade de oportunidades. Deste modo, considerou as seguintes situações:

1. Estudantes provenientes de agregados familiares economicamente carenciados. Problemas no acesso – Barreiras financeiras, nomeadamente o valor elevado das propinas, os custos com o alojamento, alimentação, transporte e outros, excluem potenciais candidatos. Em determinadas circunstâncias, estes estudantes não são encorajados, do mesmo modo que outros, a frequentar o ensino superior. Relativamente a problemas de frequência – Menores probabilidades de sucesso escolar. Financiamento é insuficiente para cobrir todos os custos com os estudos. Nalguns casos, não conseguem obter um empréstimo. Tendem a ter uma aversão maior às dívidas, o que os faz, muitas vezes, desistir de contrair um empréstimo. Em certos casos, não se podem preparar de modo igual para os exames dado que trabalham para custear os estudos e deste modo têm menos tempo para estudar.

2. Estudantes provenientes de minorias culturais ou étnicas. Problemas no acesso – Habitualmente provêm dos estratos socioeconómicos mais baixos. Algumas instituições rejeitam estudantes de uma determinada cultura baseando-se em estudos que sugerem que são menos inteligentes que os de outras culturas. A discriminação que por vezes encontram no mercado de trabalho pode levá-los a perder a boa educação. Em muitos casos, os grupos minoritários tendem a participar menos na educação infantil, situando-se mais no ensino especial e apresentam elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar. Quanto a problemas de permanência – Por vezes revelam dificuldades originadas pelas barreiras linguísticas dado que alguns deles não são falantes nativos. Recebem, em regra, menos apoio.

3. Estudantes provenientes de famílias imigrantes. Problemas no acesso – Normalmente provêm de agregados familiares desfavorecidos. Em regra, não dispõem de informação sobre os benefícios do ensino superior. Relativamente a problemas de permanência – Dificuldades linguísticas por não serem falantes nativos. Dificuldades de adaptação ao ambiente. Sofrem pressões para serem “estudantes normais”, não diferentes.

4. Estudantes provenientes de regiões menos desenvolvidas. Problemas no acesso – Revelam frequentemente os resultados de um ensino secundário com menor qualidade. Normalmente, não há instituições de ensino superior na sua região. Quanto a problemas de permanência – Quando têm de se deslocar para a cidade defrontam-

se com um elevado custo de vida, transportes públicos inadequados e escassez de alojamento para estudantes.

5. Estudantes portadores de deficiência. Problemas no acesso – Podem ter dificuldades de aceitação: algumas universidades temem que, ao incluir estudantes com necessidades educativas especiais, baixem os seus resultados médios. No que se refere a problemas de permanência – Possível recusa de algumas instituições em adaptar as suas instalações e equipamentos de modo a que os portadores de deficiência tenham igualdade de oportunidades de mobilidade e de acesso aos meios de estudo e aos procedimentos de avaliação. Falta de sensibilidade por parte de colegas e professores. Falta de meios necessários.

6. Género. Problemas no acesso – Nalguns casos, as exigências quanto aos cuidados com os filhos são apenas dirigidas às candidatas femininas. Ainda há estereótipos e segregação de género na escolha de alguns cursos. Os homens ou as mulheres podem ter ideias limitadas sobre a profissão que é apropriada para si e desse modo rejeitar algumas opções de formação. Quanto a problemas de permanência – Uma investigação da OCDE revelou que, em regra, mais homens que mulheres recebem recursos adicionais facilitadores dos seus estudos.

7. Estudantes com orientações sexuais diferentes. Problemas no acesso – Nada de especial a assinalar. Já no que respeita a problemas de permanência – Vivem, com frequência experiências (documentadas) de assédio e violência. Enfrentam a homofobia e o heterossexismo. Recebem, em regra, menos apoio e orientação quanto à sua carreira académica em contraste com os estudantes heterossexuais. Enfrentam a discriminação relativamente às normas sociais (por exemplo, não podem falar tão abertamente da sua vida social e, conseqüentemente, são marginalizados relativamente a alguns eventos sociais). A própria educação pode conter preconceitos específicos dos heterossexuais e, nessa medida, ofendê-los.

8. Estudantes-trabalhadores. Problemas no acesso – Nada de especial a assinalar. Quanto a problemas de permanência – Podem ter que enfrentar um currículo inflexível, a ausência de horários nocturnos e a ausência de programas em tempo parcial. Em certos casos, as propinas podem ser mais elevadas. Podem perder as bolsas de estudo caso os seus rendimentos se elevem a determinado montante. Falta de tempo e energia para os seus estudos devido ao cansaço com o trabalho.

9. Estudantes com filhos. Problemas no acesso – Despesas acrescidas para deixar os filhos a cargo de alguém de modo a poderem estudar. Quanto a problemas

de permanência – Dificuldades de gestão do seu tempo e dificuldades financeiras. Podem ter que enfrentar um currículo inflexível. Por vezes, recebem maior ajuda financeira mas que não é suficiente para os encargos com as crianças.

10. Estudantes seniores. Problemas no acesso – Nada de especial a assinalar. Relativamente a problemas de permanência – Alguns benefícios, nomeadamente bolsas de estudo e empréstimos só se aplicam a estudantes até uma determinada idade. Nalguns casos, pagam propinas mais elevadas. Geralmente, têm maiores responsabilidades financeiras e os empréstimos que obtêm não são suficientes.

11. Estudantes provenientes de minorias religiosas. Problemas no acesso – São normalmente associados às minorias étnicas e enfrentam determinadas barreiras. Quanto a problemas de permanência – Normalmente, as suas crenças e práticas não são tidas em consideração.

12. Estudantes refugiados, sem autorização de residência ou requerentes de asilo. Problemas no acesso – Em certos casos, as suas qualificações anteriores não são reconhecidas. Algumas instituições não os aceitam se não tiverem visto de permanência no país ou autorização de residência. Relativamente a problemas de permanência – Nalguns casos, não conseguem candidatar-se a apoios sociais e frequentemente não têm autorização para trabalhar. Nalguns casos têm de pagar propinas mais elevadas.

Como conclusão do capítulo referiríamos o relatório da Associação Internacional de Universidades “Equitable access, success and quality in higher education: A Policy Statement by the International Association of Universities” (2008).

Este documento sublinha no seu preâmbulo o facto da educação e formação dos cidadãos ser o fundamento da justiça social, coesão e participação na sociedade do conhecimento global. Cientes desta importância, muitos países estabeleceram metas de modo a aumentar a proporção de indivíduos com o ensino superior e para alargar o acesso a este nível de ensino aos indivíduos sub-representados em função da sua condição económica, raça, etnia, religião, idade, sexo, incapacidade ou localização geográfica. A estratégia tem passado por alargar o número de oportunidades disponíveis e / ou aumentar a participação dos grupos sub-representados.

De modo a promover o acesso equitativo a IAU recomenda às instituições de ensino superior que integrem na sua missão os objectivos da igualdade de acesso e

frequência, bem assim como as estratégias necessárias para os atingir; propõe que em parceria com os respectivos governos e outros organismos se aborde esta questão de uma forma integrada e global tendo em consideração a escolarização ao nível do ensino secundário, as tendências do mercado trabalho e as necessidades de desenvolvimento nacional; propõe um diálogo multilateral com os governos de modo a conseguir-se o desenvolvimento das políticas adequadas e o financiamento necessário para as implementar; sugere o desenvolvimento ou reforço das políticas de acesso assentes na capacidade de cada candidato e na diversificação dos percursos de aprendizagem; considera essencial que se proporcione aos estudantes um sistema eficaz de apoio académico, financeiro e social que preste especial atenção às dificuldades dos estudantes, particularmente os mais carenciados; propõe o desenvolvimento da mobilidade internacional e de intercâmbio académico numa perspectiva de acesso equitativo e de participação alargada.

Aos governos, a IAU recomenda a adopção de uma agenda integrada que articule com grupos diversificados a promoção do acesso equitativo e da participação com sucesso no ensino superior; propõe-lhes que demonstrem um compromisso com a igualdade de acesso e sucesso mediante um financiamento adequado que possa atender às necessidades das instituições de ensino superior e aos estudantes, especialmente os carenciados economicamente; sugere-lhes que valorizem e incentivem as instituições de ensino superior à diferenciação da sua missão, dentro de um quadro de qualificações transparente e adequado às necessidades sociais e à realidade do mercado de trabalho; incentiva-os à criação de um ambiente político favorável que apoie o sector público e privado, tornando o acesso ao sistema mais equitativo; propõem-lhes a adopção de programas específicos que permitam eliminar as barreiras académicas e outras de ordem não financeira, visando aumentar o acesso e sucesso no ensino superior; propõe-lhes que considerem o sistema educativo numa perspectiva global que permita o desenvolvimento de políticas coerentes e o estabelecimento de pontes com os níveis de ensino anteriores, de modo a conseguirem-se percursos flexíveis e integrados para a entrada e saída do ensino superior; alerta-os para a necessidade de se reconhecerem e premiarem as instituições de ensino superior bem-sucedidas na integração e acompanhamento de estudantes provenientes de grupos sub-representados; sublinha a importância do investimento em infra-estruturas e tecnologias adequadas que melhorem as oportunidades para todos, tal como destaca a necessidade de se ampliarem as acções sociais ao nível do ensino superior.

Como conclusão, este documento põe em evidência a importância do desenvolvimento destes princípios e chama a atenção para o facto de que os objectivos apenas serão atingidos com uma acção forte e colectiva baseada na investigação, na análise de dados e no acompanhamento sistemático da situação de modo a conseguir-se cumprir o objectivo de promover o acesso e frequência do ensino superior por todos, especialmente aqueles que normalmente são excluídos do sistema.

CAPÍTULO II

QUADRO SOCIOECONÓMICO E EDUCATIVO PORTUGUÊS DESDE FINAIS DO SÉC. XX

1. DE ABRIL DE 1974 À ADESÃO À COMUNIDADE ECONÓMICA EUROPEIA

O tema que nos propusemos tratar ao longo deste trabalho diz respeito a um país concreto, a uma determinada sociedade e a cidadãos que vivem num determinado contexto político, económico e social.

Partindo deste princípio, pareceu-nos adequado apresentar um breve enquadramento histórico e socioeconómico de Portugal, desde a Revolução do 25 de Abril de 1974, crendo que essa abordagem poderia constituir um contributo para melhorar a nossa compreensão sobre o tema central deste trabalho.

Desde meados do século XX que Portugal passa por um processo de grandes transformações com uma urbanização em cada vez maior escala, a par do abandono das actividades agrícolas (Mattoso, Daveau, & Belo, 1997).

Segundo Barreto (2005), nas últimas décadas, as mudanças na sociedade portuguesa foram muito profundas. Sendo certo que o país é o mesmo, passámos a viver numa sociedade muito diferente.

No plano social, a emigração assumiu particular relevo a partir dos anos 50, com um aumento progressivo do número de emigrantes, aumento este que se manteve constante, pelo menos até 1974. As principais razões para este êxodo, situa-as Arroiteia (1985), em questões de ordem interna, de que são exemplo a incapacidade de absorção de trabalhadores nas zonas rurais; a falta de emprego na indústria e a guerra colonial. Este autor aponta igualmente razões de ordem externa, tais como a necessidade de mão-de-obra em países da Europa Ocidental, na sequência da guerra, mas também novas oportunidades de emprego entretanto surgidas em países da América do Norte e do Sul, como os Estados Unidos da América, o Canadá e a Venezuela.

Em consequência das alterações políticas e sociais, e nomeadamente com o processo de descolonização, o país vê modificar-se o seu espaço de influência. Tal como refere Ferreira (1993), “A descolonização vai, assim, introduzir uma nova percepção do território e novas formas de encarar o espaço português, que terão consequências, quer a nível da arquitectura política, quer a nível das relações sociais e dos modelos económicos” (p.105).

Os anos que se seguem à revolução de 1974 são de grande agitação. Greves, ocupação de habitações, de empresas, de herdades, barricadas, consubstanciam uma nova ordem baseada no poder popular. São anos de procura daquilo a que Ferreira (1993) chama a “filosofia igualitária” (p. 109) e que visava, entre outros objectivos, reduzir o leque salarial, elevar de nível categorias mais baixas na hierarquia socioprofissional, abolir prémios de produção, enfim, nivelar o mais possível a classe trabalhadora, eliminando distinções anteriormente vigentes. Em paralelo, estabelecem-se nas empresas de maiores dimensões, comissões de trabalhadores e outros órgãos representativos do poder do operariado que controlavam os despedimentos e os saneamentos de pessoas ligadas ao antigo regime.

Toda esta movimentação de difícil controlo é tipificada por Santos (1990), ao referir-se à complexidade da composição social constituída pelo operariado urbano da cintura industrial de Lisboa, por uma pequena burguesia das principais cidades a que se adicionou uma massa de trabalhadores rurais, principalmente originária da província do Alentejo. O impacto deste movimento fez-se sentir em áreas diversificadas como: a administração local, a habitação nas cidades, a gestão das empresas, a educação, a reforma agrária, novos modos de vida e de relacionamento laboral.

O processo aberto com a revolução de Abril traz consigo diversas consequências, entre as quais a autodeterminação das antigas colónias de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe e Timor.

Portugal que era, sob o ponto de vista da política externa, um país desconsiderado pela maioria das nações, estabelece a partir de então relações diplomáticas com diversos países. Tal como nos esclarece Teixeira (2005), o fim do regime autoritário do Estado Novo determina uma redefinição da política externa portuguesa em consonância com o espírito do Movimento das Forças Armadas sintetizável na fórmula da democratização da descolonização e do desenvolvimento. A descolonização foi mesmo, segundo aquele autor, o primeiro desafio do novo regime no que se refere à política externa. Estabelecem-se relações diplomáticas com a

União Soviética, com outros países do Leste europeu e do Terceiro Mundo numa clara abertura a novos horizontes que até aí nos tinham sido vedados. No entanto, tal como sublinha, esta acção de descolonização e uma nova postura de abertura diplomática visando o fim do isolamento português face a outras nações não foram suficientes para definir as novas orientações externas da política portuguesa. Aquele autor define com precisão este período que pretendemos caracterizar neste enquadramento, referindo que, no espaço que mediou de Abril de 1974 a Janeiro de 1986, a política externa portuguesa se polarizou entre duas correntes distintas: uma relativa à transição para a democracia e que é temporalmente coincidente com o período anterior à Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976 — o período revolucionário — e uma outra corrente que corresponde ao período constitucional que se caracteriza pela institucionalização e estabilização da democracia e é só após este período constitucional que Portugal assume a sua condição de país ocidental, europeu e atlântico, marcos fundamentais que nos caracterizam até à actualidade.

Sob o ponto de vista da evolução da sociedade portuguesa, tal como nos diz Ferreira (1993): “Foi na modificação das relações e dos valores sociais que a revolução [de Abril] se apresentou mais portentosa” (p. 139). Se atentarmos no art.º 1.º da Constituição de 1976, nele se indica que Portugal se constitui como nação soberana e empenhada em se transformar numa sociedade sem classes. O próprio sentido global do texto constitucional aponta para uma organização económico-social da República Portuguesa assente em relações de produção socialistas das quais eram pressupostos, a posse colectiva dos principais meios de produção, dos solos agrícolas, dos recursos naturais, em simultâneo com o exercício democrático pelas classes trabalhadoras.

Embora fosse dominante aquele pendor socialista no texto constitucional, certo é que mesmo antes da sua primeira revisão, a evolução da sociedade portuguesa havia já apontado para outros caminhos significativamente diferentes em que começa a ser notório um desvio da trajectória política de uma esquerda com algum extremismo para um posicionamento sucessivamente mais próximo dos restantes países da Europa ocidental. Miranda e Medeiros (2005) referem a propósito que, para além da redução de 312 a 300 artigos, a primeira revisão constitucional, que teve lugar em 1982, trouxe consigo a redução de expressões ideológico-conjunturais provenientes de 1975 e a supressão de todas as referências ao socialismo em todos os artigos excepto no segundo.

A revolução de 1974 é temporalmente coincidente com a recessão provocada pela primeira crise do petróleo. Essa circunstância é mais uma componente que nos enfraquece sob o ponto de vista económico, nomeadamente nas relações com o exterior, nas quais era preocupação fundamental a tentativa de equilíbrio das contas externas. Em simultâneo com essa preocupante conjuntura internacional, estabelece-se desde logo (27 de Maio de 1974) o Salário Mínimo Nacional que, embora de valor baixo, arrasta consigo uma enorme vaga de reivindicações de aumentos salariais que perdurará durante anos. Entretanto, o nosso país dá um passo que viria a revelar-se decisivo no seu contexto histórico: Portugal formula, em 28 de Março de 1977, o seu pedido de adesão à Comunidade Económica Europeia (Ferreira, 1993).

Nos inícios dos anos 80, Portugal está a braços com uma conjuntura muito difícil: graves problemas no pagamento da dívida externa, escassez de reservas cambiais, desvalorização sucessiva da moeda, défice elevado do sector público. Sobre o progressivo desequilíbrio da balança de pagamentos, refere-nos Arroiteia (1986) que globalmente as importações haviam triplicado entre 1970 e 1974, passando de 45,5 milhões de contos para o valor de 118 milhões, tendo mesmo atingido, em 1981, os 608 milhões. Por oposição, as nossas exportações, essencialmente de produtos manufacturados, não ultrapassavam, em 1981, os 256,9 milhões.

Torna-se então necessário recorrer ao Fundo Monetário Internacional que estabelece condições para emprestar capital, nomeadamente o corte das despesas públicas como forma de reduzir o défice do Estado e a diminuição do consumo privado tendente à redução das importações. Estas condições têm necessariamente reflexos sociais: aumento exponencial do desemprego que atinge, em 1984, os 11%. Simultaneamente, verificam-se algumas melhorias da nossa situação económica. Com o programa de estabilização, a balança de transacções correntes em apenas três anos (1983-1985) está equilibrada, as exportações aumentam e as importações diminuem. Mas os custos sociais resultantes das medidas impostas são elevados: 150 mil desempregados e 117 mil trabalhadores com salários em atraso (Ferreira, 1993).

2. A ADESÃO À CEE

Foi ao longo dos anos 80 que a sociedade portuguesa progressivamente se afastou, quer do período autoritário, quer do período revolucionário de 1975. É nesta época da história portuguesa que se dá a consolidação democrática, a adesão à CEE e na qual, em simultâneo, há lugar a um crescimento económico de proporções anteriormente inimagináveis (Monteiro & Pinto, 2005).

O Estado Novo havia deixado o país bastante isolado das instâncias económicas internacionais. Embora sendo membro do *General Agreement on Tariffs and Trade* (GATT), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e da *European Free Trade Association* (EFTA) e beneficiando de acordo comercial com a Comunidade Económica Europeia (CEE), os Governos que se sucederam após o 25 de Abril entenderam como necessário que, sob o ponto de vista das relações económicas, de uma postura de carácter bilateral se passasse a uma outra de ordem multilateral e, neste aspecto, em particular com a Comunidade Económica Europeia.

Importa sublinhar que a vontade política interna de adesão à CEE não surge imediatamente após o 25 de Abril. Para a esquerda comunista e revolucionária, a CEE representava o capitalismo, pelo contrário, para a direita tal adesão era significado de perda da identidade nacional e representava uma ameaça à produção nacional. Também alguns sectores agrícolas e industriais temiam a adesão que, em sua opinião, constituiria para o tecido produtivo nacional, uma ameaça e não uma oportunidade. No entanto, a questão não era neutra para parte do povo português que, com o fim do Império, aspirava por uma alternativa que o pudesse aproximar, sob o ponto de vista do bem-estar social, dos seus congéneres europeus.

Em 28 de Março de 1977, durante o primeiro Governo do Partido Socialista, chefiado por Mário Soares, é tomada formalmente a decisão de candidatar Portugal a membro da, então, CEE. Esta opção ultrapassa o âmbito económico para revestir o carácter de símbolo e conteúdo da forma actual com que o nosso país se posiciona relativamente às restantes nações (Ferreira, 1993). É que, tal como nos refere Anica

(1997), a adesão à Comunidade Económica Europeia, em 1985, “*não significou o regresso à Europa*” (p. 1). Significou sim a total identificação da sociedade portuguesa com um projecto social aberto e democrático pautado por uma qualidade de vida, projecto este desejado pelos portugueses pelo menos desde o final da década de 50 do século XX.

Este pedido de adesão deverá ser lido à luz de uma conjuntura de crise pautada por insuficiências crónicas da economia portuguesa, nomeadamente por estagnação da agricultura e por um sector industrial exportador assente em produtos tradicionais.

As negociações para a adesão à CEE conheceram diversos períodos de que destacaríamos os seguintes — 1976-77, caracterizado essencialmente pelo restabelecimento da confiança dos empresários, pela normalização do funcionamento das empresas e pelo controlo do défice externo; 1978-79, em que há lugar a uma viragem caracterizada pelo acentuar de uma tendência de restrições nos gastos públicos e pelo recurso a empréstimos financeiros de elevados montantes solicitados ao estrangeiro, é também o período em que se estabelece o primeiro acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI) visando essencialmente o equilíbrio da balança de pagamentos; 1980-83, em que há um retornar às dificuldades no equilíbrio financeiro, na sequência de uma fase de expansionismo interno directamente relacionada com a crise internacional; 1983-84 — período de estabilização económica e no qual se procura o reequilíbrio das contas externas, mediante um segundo acordo com o FMI (Anica, 1997).

Para Barreto (2005), este período é coincidente com o do segundo impulso europeu (após um primeiro, nos anos sessenta do século XX, caracterizado pela participação de Portugal como membro da EFTA e do surto emigratório de portugueses para países da Europa Central). Na opinião daquele autor, este segundo impulso é mais radical. Bastará referir que a União Europeia representa actualmente 75% da balança comercial portuguesa, havendo uma forte ligação das empresas portuguesas a multinacionais e grupos económicos europeus. Também é assinalável que a nossa economia, fruto da integração comunitária, é hoje francamente aberta, tendo praticamente desaparecido o proteccionismo económico. Outro marco decisivo, sob o ponto de vista económico foi, sem dúvida, em 2002, a introdução do euro como moeda corrente, tendo Portugal integrado o primeiro grupo de países a adoptar aquela moeda.

Em 2006, quando se comemoraram os 20 anos da entrada de Portugal na União Europeia, foi tempo de balanço.

Tendo como fontes o Instituto Nacional de Estatística (INE), o Gabinete de Estatísticas da União Europeia (Eurostat) e a Direcção-Geral do Desenvolvimento Regional, em documento editado pelo Gabinete em Portugal do Parlamento Europeu e pela Representação em Portugal da Comissão Europeia, documento esse que faz a síntese de inúmeros dados estatísticos, menciona-se que, nas últimas duas décadas, Portugal recebeu 42.020 milhões de euros de Fundos Estruturais e 6.302 milhões de euros do Fundo de Coesão. Que entre 2000 e 2006, 16,5% dos fundos comunitários foram canalizados para a Economia, 12,6% para o Emprego, Formação e Desenvolvimento Social, 12,4% para os Transportes e 9,7% para a Agricultura.

O documento refere, em seguida, que o investimento em acessibilidades foi significativo: em 1986 havia 196 quilómetros de auto-estradas, valor este a comparar com os 2.091 quilómetros de 2006 e que representam 16,5% do total das infra-estruturas rodoviárias do país.

Também no que diz respeito ao Produto Interno Bruto (PIB) a diferença de Portugal relativamente à média da União Europeia diminuiu: o PIB *per capita* (em Padrão de Poder de Compra) passou dos 54,2%, em 1986, para os 68%, em 2003, (UE a 15, sem os dez novos Estados Membros). Este último valor representaria, em 2003, 74% da média da UE a 25.

A agricultura, a silvicultura e a pesca representavam há 20 anos 9,4% da economia portuguesa (Valor Acrescentado Bruto); sendo que, em 2006, esse valor era de 3,9%. A indústria transformadora representava 25% contra os 8,2% de duas décadas depois. Num registo inverso, o peso dos serviços subiu: de 52,5% passaram para 66,9 pontos percentuais.

Quanto à taxa de inflação, esta sofreu uma clara descida: dos 11,7% passou para os 2,2%. As taxas de juro também sofreram uma mudança radical nos últimos 20 anos. Em 1986, Portugal registava uma taxa na ordem dos 15,8%. Em 2005, esse número desceu até aos 3,4%.

Enquanto parceiro comercial privilegiado de Portugal, houve no período de tempo em análise (1986-2006) um evidente reforço do peso da União Europeia. A taxa de exportações para os países da UE subiu dos 57% para os 80% e a das importações passou dos 44,9% para os 77%.

Ao nível do consumo das famílias, referiremos que há 17 anos, as despesas dos agregados familiares com produtos alimentares, bebidas e tabaco representavam

34,3% do total dos gastos. Em 2000 (data dos últimos dados disponíveis), esse número desceu para os 21,5%. Já quanto aos transportes, verifica-se uma subida de 15,7% para os 18,3%, o mesmo se passando com os custos com a habitação, água e electricidade relativamente aos quais houve um aumento dos 13,6% para os 19,8%. Também as despesas com tempos livres e cultura subiram: dos 5,1%, em 1986, passaram para os 6,6%, em 2003.

Um outro indicador relevante desta evolução dá-nos conta que o número de telefones fixos por 100 habitantes subiu de 15 para 42 e que a taxa de penetração dos telemóveis se situa hoje nos 92,8%, sendo claramente uma das mais altas de toda a União Europeia.

Outros dados assinalam que, desde a nossa adesão à União Europeia, a esperança de vida passou dos 70,3 anos para os 74,5 anos nos homens, e de 77,1 para os 81 anos, nas mulheres e que a par desta evolução, a taxa de mortalidade infantil desceu dos 15,8 para os 5,1 por cada mil crianças. Também o número de médicos se alterou: de 2,3 por mil habitantes em 1982, esse número atinge, actualmente, os 3,3 por mil habitantes.

Quanto à percentagem da despesa do PIB em Investigação e Desenvolvimento, o documento refere que se passou de 26,4% da média europeia para os 40,2%, que em 1986 a despesa representava 0,41% do PIB e que em 2003 esse número subiu para os 0,78%, sendo que a meta da Agenda de Lisboa para a União Europeia se situa nos 3%.

Outro valor que sofreu uma alteração radical diz respeito à taxa de escolarização do Ensino Secundário que subiu, nos últimos 16 anos, dos 17,8% para os 62,5%, ao passo que no Ensino Superior, o número de estudantes portugueses em programas Erasmus passou de 25 alunos, em 1986, para os 3.782 alunos, em 2004, tendo, até este ano, participado no programa 28.139 estudantes.

No que respeita a infra-estruturas públicas, há quinze anos a taxa de tratamento de águas residuais era de 34%, sendo actualmente de 82%; a percentagem da população servida por Estações de Tratamento de Águas Residuais (ETAR'S) aumentou: entre 1997 e 2003 passou de 36% para 56%. A evolução dos valores do tratamento de resíduos sólidos é igualmente significativa: a recolha selectiva de vidro aumentou grandemente nos últimos 15 anos, tendo passado de 12.722 toneladas para as 90.946 toneladas. No caso do cartão, a subida foi das 1.415 para as 75.692

toneladas e, no campo das embalagens, o diferencial passou das 484 toneladas para as 16.911 toneladas.

No espaço de 20 anos, praticamente duplicou o número de pessoas a fazerem turismo em Portugal (portugueses e estrangeiros) passando de 5.624.370 para 10.961.968 em 2004.

Finalmente, um outro indicador dá-nos conta que há 20 anos o saldo migratório do nosso país era claramente negativo, tendo saído mais 26.949 indivíduos do que aqueles que entraram quando, actualmente, a diferença entre os que deixam Portugal e os que escolhem o nosso país para residir já é positiva, cifrando-se na ordem das 47.229 pessoas (Portugal e Espanha, 1986-2006, 20 Anos de Integração na Europa, 2006).

Em publicação editada aquando do 20.º aniversário da adesão de Portugal à União Europeia (EU), refere-se que o balanço dessa decisão foi indiscutivelmente positivo. Tal como se menciona nesta publicação, mesmo para aqueles que se mostraram mais relutantes com esse passo, os números evidenciam o pleno sucesso. Portugal deixou de estar condenado à condição de país periférico de uma Europa em franco progresso para se tornar num país mais apto a fazer face aos desafios da globalização, um país com uma democracia consolidada que lhe permitiu um reforço da estabilidade e competitividade e a melhoria das condições de vida dos seus cidadãos. Tornou-se num país aberto, com capacidade para actuar num enquadramento caracterizado pela diversidade e com uma visão cosmopolita das relações internacionais. Em seguida, chama-se a nossa atenção para o volume dos fundos estruturais que se consideram como a maior operação de solidariedade da história do nosso país e que lhe permitiu minorar a divergência do seu PIB face à média comunitária. Admitindo que nem tudo terá sido perfeito, considera-se, no entanto, que a experiência acumulada ao longo das últimas décadas permitirá que aproveitemos, no futuro, de forma ainda mais eficiente, as oportunidades postas à nossa disposição pela União Europeia (Portugal 20 Anos Integração Europeia/Portugal 20 Years European Integration, 2007).

Uma outra forma de avaliarmos o impacto da adesão de Portugal à UE consiste na análise dos eixos prioritários dos Fundos Estruturais, verbas avultadas que têm, ao longo das últimas décadas, sido transferidas para o nosso país. Tomando como exemplo o Quadro Comunitário de Apoio III, 2000-2006, com um financiamento de 23.834.436.000 euros, a Comissão Europeia indica que esse montante é destinado:

(1) À elevação do nível de qualificação dos portugueses e à promoção do emprego e

coesão social; (2) À alteração do perfil produtivo direccionando-o para actividades do futuro; (3) À afirmação da valia do nosso território e do respectivo posicionamento geoeconómico; e (4) À promoção do desenvolvimento sustentável das regiões e da coesão nacional (QCA: Quadro Comunitário de Apoio III: Portugal 2000-2006, 2000).

Como podemos observar, essas imensas verbas que têm sucessivamente sido dirigidas para o desenvolvimento integral do nosso país têm permitido uma aproximação de Portugal aos restantes congéneres europeus, não sendo difícil imaginar em que ponto estaríamos se tal ajuda nos não tivesse sido conferida.

Na publicação “Portugal e Espanha 1986-2006: vinte anos de integração na Europa” (2007), podemos encontrar uma nota que resume a forma como pode ser vista a nossa integração na UE. Diz-nos que Portugal e Espanha constituem um êxito no que se refere ao processo de integração europeia. Este processo permitiu-lhes superar as ditaduras, consolidar as suas democracias, modernizar as respectivas sociedades e reencontrarem-se na Europa.

3. MUDANÇAS SOCIAIS

Uma das tendências que se tem vindo a acentuar na população portuguesa, nas últimas décadas, é a do seu envelhecimento.

Sabe-se que tem sido permanente o aumento da percentagem dos indivíduos com idades mais elevadas, comparativamente à dos mais jovens, dentro de cada grupo etário de base (Rosa, 1996).

Da população mais jovem da Europa, passámos, em cinco décadas, para uma das mais velhas e, dentre estas, aquela que mais rapidamente está a envelhecer. Desde 2000, é maior a percentagem de cidadãos com mais de 65 anos do que a de jovens com menos de 15. Em paralelo, houve um aumento efectivo da esperança de vida. Houve também uma drástica redução da mortalidade infantil. Mas a principal razão para este envelhecimento populacional situa-se na quebra da natalidade. A dimensão das famílias reduziu-se, situando-se cerca das 2,8 pessoas por agregado. Mas também a sua natureza se alterou: é agora uma família nuclear em que o pai e a mãe trabalham. Os agregados familiares com mais de cinco ou seis pessoas apresentam uma proporção reduzida face ao número total de agregados. As formas tradicionais da família também têm vindo a modificar-se. É crescente o número das uniões de facto, das famílias monoparentais e das famílias constituídas por apenas uma única pessoa. Aumentou também o número de divórcios e de segundos casamentos, tal como aumentou significativamente o número de filhos nascidos fora do casamento (Barreto, 2005).

No que se refere ao envelhecimento populacional, é de destacar que a sua distribuição não é homogénea no território nacional. Tal como em outros aspectos sociais, também neste se verificam assimetrias regionais. Rosa (1998) é peremptória sobre o assunto quando nos diz que uma viagem por Portugal continental em que nos afastemos, quer do litoral, quer dos dois principais centros urbanos (Lisboa e Porto), nos deixa a sensação de aumentar substancialmente a vastidão de espaços sem gente. Esta constatação parece evidenciar uma situação nacional de desequilíbrio de

povoamento. A maioria dos concelhos mais populosos pertence às Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto por oposição aos 20 concelhos menos populosos cuja maioria se situa na Beira Interior e no Alentejo. Da análise feita, é possível concluir que, em Portugal, o Norte é uma zona menos envelhecida que o Sul, e que o litoral é uma zona menos envelhecida que o interior.

Também Arroteia (2007) afirma que há uma litoralidade associada a uma população mais jovem. Com efeito, analisando-se os dados relativos à distribuição da população, podemos verificar que é nos distritos do litoral português que predomina uma estrutura demográfica rejuvenescida, fenómeno atribuível ao desenvolvimento socioeconómico que tem caracterizado aqueles distritos e que exerceu dessa forma uma atracção por parte de populações residentes em outras regiões nacionais. É assim que, em contraponto, é assinalável a elevada taxa de idosos residentes na zona Sul do país, bem assim como nos distritos do interior.

Sobre esta questão do envelhecimento da população em Portugal, diz-nos Rosa (1996) que este processo continuará por certo no futuro, embora com intensidade variável. Mais, adianta que se trata de um processo que apresenta inúmeras desvantagens para a sociedade pelas consequências que acarreta, nomeadamente, as de ordem económica. Alerta ainda para uma eventual situação de guerra entre gerações, na medida em que o envelhecimento demográfico possa gerar um conflito de interesses entre as gerações activas e aquelas que por convenção já não o são. Finalmente, conclui, dizendo que Portugal, a par de outros países europeus, embora se possa orgulhar relativamente a ganhos sociais efectivos, nomeadamente o aumento da longevidade e a melhoria das condições de vida, tais factores, paradoxalmente, não podem deixar de constituir preocupação para as gerações.

Sob o ponto de vista dos movimentos migratórios, também se verificaram alterações. Assim, a partir da década de 80 do século XX, Portugal passa de país de emigrantes a nação que acolhe outros povos, nomeadamente provenientes do Brasil e das ex-colónias. A esta situação não é indiferente, segundo Arroteia (2007), a integração de Portugal na União Europeia já que, uma vez conseguida a autorização de residência no nosso país, mais fácil era a circulação em todo o espaço Schengen.

Nos anos 90, a população estrangeira residente em Portugal alcançava já um valor correspondente a 2% da população total. A partir de 1995-1997, o número de imigrantes passou a ser mais elevado do que o de portugueses que procuravam outros países como destino para trabalhar. É nessa altura que, ao contingente de imigrantes, se junta uma nova corrente proveniente dos países do Leste europeu,

designadamente da Rússia, Ucrânia, Roménia, antiga Jugoslávia e Moldávia, o que fez rapidamente elevar para 4% da população total o número de estrangeiros residentes no país (Barreto, 2005).

A integração nacional, administrativa, territorial e social processou-se de modo completo. É uma realidade a característica homogénea do país, o facto de vigorar em todo o território o poder administrativo, tal como é também significativa a dimensão nacional de algumas realidades como as forças armadas, a moeda, as leis e a língua portuguesa. Mas tal homogeneidade não significa igualdade de circunstâncias. Grande parte do país vivia de forma diferente, a uma velocidade diversa daquela a que viviam outros portugueses residentes, quer na capital, quer nas principais zonas urbanas. Para essa integração, contribuíram ainda diversos fenómenos de que destacaríamos a mobilização para a guerra colonial, racionalização da televisão, a consolidação territorial dos serviços de saúde e da segurança social, a par do estabelecimento de redes escolares, de correios e de telecomunicações, com uma cobertura de âmbito nacional. Mas, segundo Barreto (2005), o elemento verdadeiramente decisivo foi a integração da população activa com especial relevo para as mulheres. É que estas passam a estar presentes em todas as empresas, profissões, escolas e Universidades. Este fenómeno assume particular importância se tivermos em conta que, no início da década de 60, as mulheres constituíam 20% da população activa empregada, valor este que se eleva para 50% nos anos 90 do século XX. É assinalável que em diversos sectores, nomeadamente na administração pública e em serviços como os de educação e saúde, as mulheres sejam maioritárias. Também nas Universidades estão em maioria, alcançando 56% da população estudantil daquele sector, tal como é também relevante que, anualmente, 65% dos diplomas universitários sejam obtidos por mulheres.

A par destas alterações sociais, outras se têm vindo a verificar. De acordo com o recenseamento de 2001, há uma quebra acentuada do número de portugueses que exercem a sua actividade no sector primário, quebra esta que tem vindo a ser compensada por um peso crescente do sector dos serviços, com um valor na ordem dos 50%. Complementa esta distribuição o sector industrial, responsável pelo emprego de cerca de 30% da população activa. Outro dado que merece destaque prende-se com a distribuição do tecido social e produtivo por regiões geográficas. Essa análise permite-nos situar a população activa empregada predominantemente nas áreas de melhores acessibilidades, nomeadamente as regiões do litoral, segundo uma lógica de assimetria regional a já que anteriormente havíamos feito referência (Arroteia, 2007).

Também Barreto (2005) nos fala deste fenómeno da terciarização referindo que foi um processo rápido e completo, associado a uma redução drástica do sector primário e a uma estabilização da população industrial. O sector primário que era maioritário nos anos sessenta reduz-se a menos de 8% em 2000. A este propósito devemos referir que, ao contrário da maioria dos países da Europa Ocidental, nunca a indústria foi o sector mais importante sob o ponto de vista da ocupação da população activa. Desse modo, pode-se afirmar que o sector dos serviços passou directamente do último para o primeiro lugar, quer na ocupação de mão-de-obra, quer no emprego. Parte desta mão-de-obra desempenha funções na Administração Pública, sector que ocupava 196 mil funcionários em 1968, 516 mil em 1983 e mais de 716 mil em 2001. Mas, também o desenvolvimento de outros sectores, oferece uma explicação para este fenómeno da terciarização. É o caso de sectores como a saúde, a educação, a banca e as telecomunicações. Este fenómeno de primazia do sector terciário surge associado aos da urbanização e da litoralização, segundo os quais, tal como já referimos, o país se tem vindo a desenvolver assimetricamente com predomínio para as zonas situadas junto à costa e principalmente junto dos principais centros urbanos. Ao longo dos últimos 25 anos, a população activa foi acrescentada de cerca de um milhão de pessoas, totalizando actualmente cerca de cinco milhões, o que representa sensivelmente metade da população residente em Portugal.

Quanto aos números relativos ao desemprego, importa referir que, estando este directamente ligado à conjuntura económica, nem sempre reflectem tendências sociais profundas. No entanto, pode afirmar-se que o desemprego feminino é sempre superior ao masculino (em regra 15 a 20% mais), valores estes que chegam aos 50% a mais em período de crise económica. Os mais afectados por esta situação são as populações jovens, os trabalhadores (homens e mulheres) da indústria e transportes, as empregadas em serviços domésticos, os contratados a prazo por conta de outrem e os trabalhadores masculinos e femininos de baixas qualificações técnicas/académicas (Barreto, 2005).

4. A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

É principalmente após o 25 de Abril de 1974 que o fenómeno da democratização do ensino adquire especial relevância no nosso país.

Sousa (1968) definiu este conceito como sendo a política que visa tornar o ensino, e em particular o Ensino Superior, acessível a todas as classes sociais sem distinção de meios materiais.

Também Peters (1967, cit. por Fonseca, Freitas, Barroso, & Sequeira, 1998) reflecte sobre a democratização do ensino na década de 60 do século XX, fazendo assentar a sua teoria em três pilares: (1) A democratização da educação; (2) A escola como instituição democrática; (3) A educação para a democracia.

No âmbito da democratização do ensino, e ainda antes do 25 de Abril de 1974, foi dado um contributo muito especial pelo ex-ministro da Educação, José Veiga Simão. A reforma do ensino que encetou tinha, entre outros, o objectivo evidente de promover o acesso alargado dos portugueses aos diversos sectores da educação, de acordo com a sua perspectiva de que tal alargamento contribuiria decisivamente para o desenvolvimento do país.

A partir da primeira metade dos anos 50, verifica-se uma viragem na escolarização, em parte sustentada no crescimento económico a que se assistia. O aumento do rendimento das famílias permitiu uma nova perspectiva das vantagens do prolongamento da escolarização dos seus descendentes (Gago, 1994). Também Grácio (1997) se refere a este assunto quando nos diz que o modelo que permite uma decisão individual no sentido de um prolongamento dos estudos tem por base a teoria da economia da educação e do capital humano. Tal consiste no facto, comumente aceite, de que mais educação aumenta as probabilidades de se obterem rendimentos mais elevados na vida profissional. Ainda sobre este investimento na escolarização, diz-nos Diogo (2008) que essa é uma questão actualmente considerada fundamental quer pelas sociedades, quer pelos Governos e uma questão central para as próprias

famílias dos estudantes que são quem mais promove esse investimento mediante a realização de escolhas e o desenvolvimento de estratégias tendentes à promoção do sucesso escolar por parte dos seus membros.

Nesta abordagem, importa referir que os sistemas educativos conheceram no século XX uma expansão sem precedentes, consequência do desenvolvimento económico-social. Passou a reconhecer-se a educação como um direito embora não da mesma forma em todos os países. Desencadearam-se campanhas de combate ao analfabetismo; passou a considerar-se o ensino básico como uma necessidade essencial para a realização do indivíduo enquanto interventor na sociedade. Este é também o século da UNESCO enquanto instituição direccionada para o apoio aos Estados na sua tarefa de erradicação do analfabetismo e de massificação da formação educativa das populações. A UNESCO teve um papel decisivo no desenvolvimento científico e educativo de diversos países.

A principal consequência do sucessivo investimento por parte dos Estados na educação traduziu-se no alargamento a faixas sociais que até aí dela não beneficiavam. Consequentemente, o alargamento da escolaridade a um nível mais lato conduziu, passados alguns anos, a um acréscimo da população estudantil nos níveis seguintes. Tal como referimos anteriormente, esta evolução não se processou do mesmo modo em todos países. Houve alguns em que este esforço de investimento na educação não pôde ser mantido, nomeadamente em alguns países africanos, asiáticos e sul-americanos e em particular em países recém tornados independentes, tendo havido mesmo, em alguns deles, um retrocesso no que respeita à formação. Nos países mais desenvolvidos foi possível atingir níveis de escolaridade abrangendo a quase totalidade da população com idade inferior a 16/18 anos. Esta massificação ao nível do Ensino Secundário traduziu-se no consequente aumento da frequência do Ensino Superior (Crespo, 1993).

Relativamente a Portugal, a questão da democratização do ensino merece destaque especial na Constituição da República Portuguesa (CRP) (sendo para o efeito aqui considerada na versão de 1976, com a sétima revisão constitucional de 2005), nomeadamente no art.º 73.º. Neste artigo, indica-se que todos têm direito à educação e à cultura, cabendo ao Estado a promoção da democratização da educação e a criação das condições necessárias para a sua realização através da escola e de outros meios formativos, contribuindo assim para a igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, contribuindo também para o desenvolvimento do espírito de tolerância, compreensão

mútua, solidariedade e responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. Comentando este artigo, Miranda e Medeiros (2005) entendem que, sob o ponto de vista da CRP, a democratização da educação e também da cultura, andam a par da própria ideia de democracia, sendo que a participação democrática se revela em si mesma um importante instrumento educativo e cultural.

Também o art.º 75.º da CRP aponta no sentido da democratização do ensino quando prescreve que o Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos que possa assegurar, a esse nível, as necessidades da população.

Finalmente, no ponto 1 do art.º 76.º, que trata em concreto da Universidade e do acesso ao Ensino Superior, verifica-se um retorno a este tema quando se preconiza que o regime de acesso à Universidade e restantes estabelecimentos de Ensino Superior deve garantir a igualdade de oportunidades e a democratização do ensino e atender, quer às necessidades de quadros qualificados, quer à elevação do nível científico, cultural e educativo do país (Miranda & Medeiros, 2005).

Outro marco fundamental em que se consagra o princípio da democratização do ensino é a Lei n.º 46/86. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 14 de Outubro de 1986, faz constar dos seus princípios gerais, entre outros, o direito à educação, à cultura e a democratização do ensino, assente numa justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (Pires, 1987). Embora estes sejam princípios que derivam implicitamente da nossa Constituição, é mediante a LBSE que ganham forma e se concretiza a sua execução.

Segundo Freitas (1998), o caminho para a democracia em Portugal tem sido longo e difícil, embora tenham sido alcançadas algumas metas, dando como exemplos a liberdade de expressão ou o direito universal ao voto, chama a atenção para o facto de a plena democracia não ter sido ainda alcançada. No caso concreto do sistema educativo português, o ponto da situação impõe que se refira que estamos a caminhar para a concretização da democratização, não tendo ainda atingido o estágio pleno. Concretiza a ideia afirmando que existem etapas próprias que se não podem contornar. Para este autor, uma coisa são as intenções, nomeadamente as políticas, e outra é a situação económico-financeira de um Estado. Na sua opinião, é utópico pretender uma igualdade de facto entre todos os cidadãos no que respeita à Educação quando a realidade indica existirem noutras áreas desigualdades insanáveis. As desigualdades combatem-se mais eficazmente (embora não apenas) desde que não escasseiem os recursos económicos, sendo disso exemplo os países do Norte da

Europa, nos quais se construiu uma Educação de qualidade resultante, em boa medida, de regimes democráticos consolidados.

Na opinião de Arroteia (1998), tem havido nos últimos anos um aumento da procura social da educação, quer nos níveis superiores do ensino básico e secundário, quer também no Ensino Superior. Este movimento tem sido acompanhado de um acréscimo no investimento em recursos humanos, materiais e financeiros. O fenómeno da democratização do ensino tem tido uma repercussão à escala mundial. No caso particular dos países em desenvolvimento tem sido suscitada a discussão à volta do tema de uma escola que se confronta com um aumento demográfico em simultâneo com um aumento da sua abertura a novas camadas sociais. Também nos países considerados desenvolvidos foi possível assistir, nomeadamente a partir dos anos 50 do século XX, a um aumento do número de estudantes a frequentar o Ensino Secundário e Superior, aumento este devido, entre outras circunstâncias, às exigências de mão-de-obra qualificada como resposta ao desenvolvimento económico verificado. Menos do que a um surto demográfico, o aumento da procura dos níveis superiores do ensino, deve-se, nestas sociedades, principalmente a motivações de ordem social, sendo que esta procura excedeu as capacidades que os sistemas educativos então detinham. Esta incapacidade dos sistemas de ensino para absorver contingentes crescentes da população, apesar do seu progressivo alargamento e aumento das despesas para o seu funcionamento, foi também acompanhada por resultados nem sempre positivos. Daí suscitar-se a questão de se esta democratização do ensino tem sido acompanhada de um reforço da sua qualidade ou, por outro lado, a realidade com que nos confrontamos nos leva a um quadro de deterioração do sistema. O autor recorda-nos que esta questão não é de resposta fácil e que nos países em desenvolvimento, este fenómeno da democratização teve lugar depois da II Guerra Mundial e permitiu que, de uma situação em que apenas poucos privilegiados tinham acesso à educação, se passasse para um processo que quebrou barreiras sociais e culturais, permitindo que cidadãos de sectores sociais cada vez mais alargados pudessem aceder a escalões superiores do ensino e não apenas à escolaridade obrigatória.

Uma consequência tem sido evidente: o alargamento da escolaridade e o aumento da frequência do sistema educativo tem trazido a cada país efeitos benéficos sob o ponto de vista do desenvolvimento económico e social. Apesar deste reconhecimento, Arroteia (1998) alerta para o facto de que os investimentos necessários para tornar o sistema de ensino acessível a todas as camadas sociais, estão directamente dependentes dos recursos humanos e materiais disponíveis, bem

assim como dos níveis de desenvolvimento económico, científico e cultural do país, o que condiciona implicitamente todo o processo de democratização dos diversos níveis de ensino.

Quando em capítulo anterior nos referimos ao impacto da adesão de Portugal à União Europeia, incluindo esse aspecto neste trabalho, foi porque nos parece que tal adesão constituiu um marco fundamental para o desenvolvimento do nosso país. Tendo esse impacto tido reflexos nos mais variados sectores da nossa sociedade, influenciou também, decisivamente, as questões educativas. Sobre este assunto, parece ter sido entendimento generalizado, quer por parte das autoridades portuguesas, quer pelas instâncias comunitárias que a democratização e desenvolvimento da nossa sociedade teriam de ser encaradas sob uma perspectiva de desenvolvimento global e integrado onde confluíssem de forma harmónica os aspectos económicos, sociais e culturais. É nessa medida que surge, nesse contexto, o papel da Educação. O texto prossegue, referindo-nos o PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal), cujos objectivos eram os de preparar o nosso sistema educativo para as exigências de ordem social e económica que a integração europeia do nosso país impunha, nomeadamente as relativas ao desenvolvimento e formação dos recursos humanos. Assim sendo, importa referir que ao PRODEP correspondiam três vectores estratégicos: generalizar o acesso à educação, modernizar infra-estruturas e elevar o nível qualitativo da acção educativa, dos quais nos interessa, neste capítulo, destacar o primeiro já que se prende directamente com a democratização do ensino (Fonseca, Freitas, Barroso, & Sequeira, 1998).

Também Almeida (2008) se refere à questão da democratização do ensino. Assinala este autor que a democratização do Ensino Superior se terá iniciado após a II Grande Guerra, na sequência da migração de mão-de-obra dos campos para as cidades. Este movimento populacional teve como origem, entre outros factores, a libertação da mão-de-obra do sector primário em consequência da introdução de máquinas que permitiram alterar o contexto em que se cultivava a terra. Em simultâneo, aumentava a necessidade de mão-de-obra na indústria e nos serviços. Como resposta ao desenvolvimento, não bastava que esta mão-de-obra ocorresse em quantidade. Tornava-se cada vez mais necessário que fosse qualificada. É neste contexto que se assiste, na década de setenta, à duplicação do número de instituições de Ensino Superior a nível mundial. Porém, a resposta que as Universidades deram a esta solicitação de ordem económica e social revelou-se insuficiente. O modelo tradicionalista e voltado para si mesmo destes estabelecimentos acompanhava com

difficuldade as mudanças sociais dado que centrava a sua missão no seu interior institucional, no seu ensino e nos seus professores em vez de se focar nas suas relações com o mundo exterior, nos estudantes e na aprendizagem. A reacção deste sistema de ensino tradicional à democratização do acesso e ao conseqüente aumento da procura de formação superior consistiu no aumento do número de vagas e no aumento da sua dimensão.

Mas as novas descobertas científicas e o desenvolvimento económico e social comportavam novas exigências. Não bastava já apenas criar conhecimento a partir da investigação fundamental – tornava-se necessário aplicá-lo, disponibilizando-o de modo a que pudesse ter impacto na vida das populações. Também as formações que eram ministradas pelos ensinos médio e secundário se revelaram progressivamente desadequadas a esta evolução em curso e face às exigências cada vez maiores de qualificações profissionais e da capacidade de aplicação dos novos conhecimentos. Como resposta a esta situação, a generalidade dos países manteve a missão fundamental das Universidades tradicionais e, em paralelo, criou novas instituições de Ensino Superior com missões diferentes. Esta génese do sistema binário: Universitário e Politécnico constituiu-se também como uma resposta decisiva à democratização do Ensino Superior (Almeida, 2008).

Seguindo a mesma linha, Simão e Costa (2000), a propósito da génese do Ensino Politécnico, assinalam que em qualquer sistema, a educação é um contributo para a evolução da sociedade. Na sua opinião, o progresso social inclui expectativas de crescimento económico e preocupações relativas à justiça social, visando a superação de desigualdades, quer de ordem individual, quer regional. É neste contexto que surge o Ensino Superior Politécnico: como resposta, em matéria de recursos humanos àquilo que o mercado de trabalho exigia, tendo-se como horizonte o desenvolvimento nacional; como contributo para a igualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior também efectivada pela sua implantação regional; enquanto subsistema de ensino cujos conteúdos e práticas se adequam a diferentes grupos populacionais, abrindo-se assim a novos públicos; e promovendo diversas modalidades nos campos da formação contínua e da educação recorrente, constituindo-se deste modo como factor para a democratização.

Em jeito de balanço do que têm sido as últimas décadas em Portugal, no que à democratização do ensino respeita, Sebastião e Correia (2007), revelam em primeiro lugar que a resposta é necessariamente parcial atendendo aos problemas que estão ainda por clarificar. Afirmam, no entanto, que há tendências contraditórias no seio do

sistema educativo: se por um lado se verificam indícios de abertura e democratização, por outro há situações em que são evidentes algumas tendências de retorno a uma escola de elites. Na sua opinião, entre os estudantes, permanecem assimetrias que se revelam em percursos escolares diferenciados e que radicam em factores como a origem social, o estabelecimento de ensino frequentado ou o local de residência. Deste modo há muito ainda por fazer se pretendermos um quadro autêntico de igualdade de oportunidades para todos, nomeadamente proporcionando a todos condições de ordem material, social ou cultural que permita um desenvolvimento em equidade das capacidades individuais. Há também trabalho a desenvolver no que respeita ao estabelecimento de redes que envolvam agentes educativos e institucionais da comunidade promovendo-se assim o desenvolvimento. Finalmente, para o sucesso da democratização do ensino, consideram essencial que se promova um ensino diferenciado com oportunidades diversificadas, não elitista, que fomente nos estudantes o desejo por escolaridades mais longas conferentes de qualificação e que se estimule a auto-aprendizagem e o envolvimento em projectos colectivos.

Actualmente, o conceito da democratização do ensino e em particular do Ensino Superior assume também outros aspectos, para além dos anteriormente referidos. Vivemos numa sociedade de rápidas mudanças e desafios e na qual a educação desempenha um papel central e decisivo. É sabido o seu impacto no desenvolvimento cultural, económico e social dos diferentes países, qualquer que seja o seu estágio de desenvolvimento. Nesta medida, as sociedades actuais serão tanto mais competitivas quanto maior for a capacidade de gerir a informação, produzir conhecimento e de fomentar o capital intelectual. O desenvolvimento socioeconómico depende, neste mundo globalizado, dessa capacidade de produção de conhecimento e, sobretudo, numa perspectiva de democratização, da capacidade de disseminar esse conhecimento produzido por sectores cada vez mais vastos da sociedade. Considera-se determinante, nesta sociedade cada vez mais assente em plataformas tecnológicas, que esses recursos se encontrem cada vez mais acessíveis a todos em condições de relativa equidade. Sabe-se que a sociedade actual requer, para o seu desenvolvimento económico, mão-de-obra altamente qualificada. Os exemplos que nos chegam de países como a Finlândia, o Japão, Singapura, Suécia e Dinamarca, reportam-se a casos em que houve e continua a haver uma forte aposta na formação, a todos os níveis de sectores cada vez mais alargados das suas populações, formação esta assente na transmissão de conhecimentos, mas igualmente na formação de atitudes e na promoção dos valores (Saraiva, Coelho, & Rosa, 2007).

5. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM PORTUGAL

Para nos situarmos no contexto deste trabalho que se reporta ao Ensino Superior Politécnico Público português, abordaremos de forma muito breve a organização do sistema de ensino português, tendo para tal recorrido à análise de legislação publicada e aos trabalhos de investigação de Almeida (Evolução do sistema de ensino superior após a revolução de Abril de 1974. Expansão e desregulação. Reforma no quadro europeu de ensino superior, 2008) e de Pereira (Cursos de Especialização Tecnológica em Portugal. Um novo modelo de formação pós-secundária não superior para a qualificação da população portuguesa, 2009).

A Constituição da República Portuguesa e a Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelecem que o ensino em Portugal se organiza em educação pré-escolar; educação escolar e educação extra-escolar (Art.º 73º da Constituição Portuguesa e Art.º 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto).

Tomando em consideração a Educação Pré-escolar e a Educação Escolar, o sistema educativo português está organizado em:

- Educação Pré-escolar;
- Ensino Básico;
- Ensino Secundário;
- Ensino Pós-Secundário;
- Ensino Superior.

5.1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-escolar destina-se a estimular as capacidades das crianças, favorecendo a sua formação e, de uma forma geral, contribuir para promover o seu desenvolvimento integral preparando-a de forma adequada para o ingresso no primeiro ciclo do ensino básico.

Este nível é frequentado por crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, sendo assegurado por uma rede de estabelecimentos de ensino pré-escolar públicos e privados.

Embora gratuito, a frequência deste nível não tem carácter obrigatório pelo que compete às famílias a decisão da frequência por parte das crianças.

5.2. O ENSINO BÁSICO

A frequência do ensino básico é gratuita e de carácter obrigatório, destinando-se a crianças que completem a idade de 6 anos até 15 de Setembro.

Este nível compreende três ciclos:

- O primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, em que é ministrado por um único professor um ensino de carácter global;
- O segundo ciclo, organizado por disciplinas tendo a duração de dois anos;

- O terceiro ciclo, com uma duração de três anos, organizado segundo um plano curricular unificado que integra áreas vocacionais e igualmente organizado por disciplinas ou grupos de disciplinas.

5.3. O ENSINO SECUNDÁRIO

A Lei n.º 25/2009 de 27 de Setembro veio alargar para 12 anos a frequência obrigatória do ensino. Consideram-se abrangidos pelo sistema de ensino obrigatório todos os indivíduos com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos de idade.

Nesta medida, para cidadãos com idade inferior 18 anos, também o ensino secundário passou a estar abrangido na escolaridade obrigatória.

Este nível de ensino proporciona aos estudantes uma formação que aprofunda conhecimentos anteriores ou ministra novos conhecimentos e visa essencialmente dotar os alunos de competências que lhes permitam, quer a inserção na vida activa, quer o prosseguimento de estudos para o nível pós-secundário ou directamente para o ensino superior.

5.4. O ENSINO PÓS-SECUNDÁRIO

Este nível de ensino, tal como a designação sugere, é uma proposta que se segue, no sistema educativo, ao ensino secundário e que visa conferir uma qualificação profissional certificada de nível IV.

Pretende-se para este nível uma formação que prepare jovens e adultos candidatos ao primeiro emprego para desempenharem profissões qualificadas, favorecendo-se deste modo a sua inserção na vida activa. No entanto, tal como sublinha Pereira (2009), esta caracterização é redutora na medida em que beneficia igualmente indivíduos que já estão inseridos no mercado de trabalho.

Esta formação organiza-se em Cursos de Especialização Tecnológica (CET), cujos planos se organizam em créditos ECTS (entre 60 e 90), têm uma duração compreendida entre 1200 e 1560 horas e o aproveitamento com sucesso confere um diploma de especialização tecnológica e profissional.

5.5. O ENSINO SUPERIOR

Como nos diz Almeida (2008), o ensino superior em Portugal, organiza-se segundo um modelo binário:

- O ensino superior universitário;
- O ensino superior politécnico.

Estas instituições (Universidades e Politécnicos) são dotadas de autonomia e são tuteladas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES). Podem ser de carácter público (o Estado português é responsável pelo seu financiamento e funcionamento), ou de carácter privado, havendo também uma universidade do âmbito do sector privado que foi fundada ao abrigo da Concordata com a Santa Sé.

A Lei nº 62/2007 de 10 de Setembro, Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RGIES) veio trazer um novo ordenamento ao ensino superior português introduzindo alterações substanciais à legislação anteriormente em vigor.

Logo no preâmbulo, o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RGIES) estabelece que o ensino superior tem como objectivo qualificar os

portugueses a um alto nível, produzir e difundir o conhecimento, promover a formação cultural, artística, tecnológica e científica num quadro de referência internacional. Estabelece-se igualmente que as instituições de ensino superior valorizam a actividade dos seus investigadores, e dos seus funcionários docentes e não docentes, promovem a formação intelectual e profissional dos estudantes tal como devem assegurar as necessárias condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam aceder ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida. As instituições ensino superior devem promover a internacionalização e difusão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia mediante a realização de acções específicas para o efeito.

Esta lei determina ainda que, face à organização do ensino superior num sistema binário, o ensino universitário deverá orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas e o ensino politécnico deverá centrar-se essencialmente em formações de natureza vocacional e em formações técnicas avançadas, orientadas o exercício de uma profissão. Determina-se também que este sistema binário deverá corresponder a uma procura diversificada do ensino superior que possa responder às necessidades de quem termina o ensino secundário e dos que procuram cursos vocacionais e profissionais, bem assim como a formação ao longo da vida.

Segundo o MCTES (2010), tem-se assistido a um crescimento do número de estudantes inscritos no ensino superior público português, tendo passado de 277 mil estudantes inscritos em 2005 para cerca de 288 mil em 2009. Também para o mesmo período o número de diplomados passou de 51 mil para 66 mil por ano.

De acordo com o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais – GPEARI (2010), no ano lectivo de 2008/2009 estavam inscritos no ensino superior universitário público português, 175.465 estudantes (49% homens e 51% mulheres) e no ensino superior politécnico público português, 106.973 estudantes (47% homens e 53% mulheres)

A política para o sector, segundo o MCTES, pretende garantir mais formação a mais estudantes, o reforço da abertura social do ensino superior a outras áreas da população jovem e à população activa sendo objectivo proporcionar o apoio social necessário, promover o reforço da qualidade, a relevância das formações ministradas, a empregabilidade, uma ligação efectiva à economia, à sociedade e à cultura nacionais, incentivar a internacionalização das instituições e reforçar o papel da investigação científica na estratégia do desenvolvimento do ensino superior português.

5.5.1. O ENSINO UNIVERSITÁRIO

A caracterização que o RGIES faz das instituições de ensino universitário define-as como instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia mediante a articulação entre o estudo, o ensino, a investigação e o desenvolvimento experimental.

Prescreve-se ainda que as universidades e os institutos universitários podem conferir os graus de licenciado, mestre e doutor. Relativamente ao ciclo de estudos que permite obter o grau de licenciado, no caso das universidades, tem uma duração, compreendida entre seis e oito semestres curriculares correspondentes a 180 ou 240 créditos.

As universidades públicas portuguesas:

- Universidade Aberta
- Universidade dos Açores
- Universidade do Algarve
- Universidade de Aveiro
- Universidade da Beira Interior (Covilhã)
- Universidade de Coimbra
- Universidade de Évora
- Universidade de Lisboa
- Universidade da Madeira
- Universidade do Minho (Braga)
- Universidade Nova de Lisboa
- Universidade do Porto
- Universidade Técnica de Lisboa
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real)
- Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - ISCTE (Lisboa)

5.5.2. O ENSINO POLITÉCNICO

O RGIES define os institutos politécnicos, bem assim como outras instituições de ensino politécnico, como instituições de alto nível que se orientam para criar, transmitir e difundir a cultura e o saber de natureza profissional, articulando o estudo, o ensino, a investigação orientada e o desenvolvimento experimental. A estas instituições é conferida a possibilidade de graduar licenciados e mestres. O ciclo de estudos que permite conferir o grau de licenciado tem, em regra, no caso dos institutos politécnicos, uma duração de seis semestres curriculares a que correspondem 180 créditos.

Os institutos politécnicos públicos portugueses:

- Instituto Politécnico de Beja
- Instituto Politécnico de Bragança
- Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Instituto Politécnico do Cávado e do Ave
- Instituto Politécnico de Coimbra
- Instituto Politécnico da Guarda
- Instituto Politécnico de Leiria
- Instituto Politécnico de Lisboa
- Instituto Politécnico de Portalegre
- Instituto Politécnico do Porto
- Instituto Politécnico de Santarém
- Instituto Politécnico de Setúbal
- Instituto Politécnico de Tomar
- Instituto Politécnico de Viana do Castelo
- Instituto Politécnico de Viseu

6. PERFIL SOCIOECONÓMICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

Tendo em conta os objectivos do presente trabalho pareceu-nos pertinente abordar, ainda que de forma sucinta, o perfil socioeconómico dos estudantes do ensino superior português.

Os estudos sobre este assunto existem e são, em regra, promovidos por entidades oficiais, nomeadamente a Direcção Geral do Ensino Superior (DGES) e o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

A regularidade com que estes estudos são efectuados deriva, não só da necessidade de análise dos dados por eles produzidos, por parte das autoridades portuguesas, mas também pelo facto de tais dados nos serem exigidos no âmbito da nossa participação em organismos internacionais tais como o Eurostat, a OCDE, o Eurostudent Project e outros.

6.1. A POPULAÇÃO ESTUDANTIL

Recorrendo a dados do GPEARI (2010), no ano lectivo de 2008-2009 estavam inscritos no ensino superior português 373 002 alunos:

- 75,7% frequentavam o ensino superior público e 24,3% o ensino superior privado;

- Destes estudantes, 46,6% são homens e 53,4% mulheres;

- A maioria, 95,2%, é de nacionalidade portuguesa;

- 31,6% ingressaram no primeiro ano pela primeira vez;

- Relativamente ao estado civil, 86,3% são solteiros e 11,5% casados.

6.2. CARACTERIZAÇÃO ACADÉMICA E SOCIOPROFISSIONAL DOS PAIS

Relativamente ao nível escolaridade dos pais dos estudantes que frequentavam em 2008-2009 o ensino superior português, a partir do estudo do GPEARI (2010), verifica-se o seguinte:

- 75,1% tinham habilitações até ao 12.º ano de escolaridade;

- 22,6% revelaram ter apenas o quarto ano de escolaridade;

- 21,9% tinham o 12.º ano de escolaridade;

- 24,9% tinha habilitações superiores com um claro destaque para o grau de licenciado;

No que se refere à escolaridade das mães dos estudantes verifica-se que:

- 73,6% tinham habilitações até ao 12.º ano de escolaridade;

- 20,9% tinha apenas o quarto ano de escolaridade;

- 20,9% revelou possuir o 12.º ano de escolaridade;

- 26,4% tinha habilitações superiores, nomeadamente a licenciatura.

Mas esta distribuição, segundo o estudo da DGES (2008), não é uniforme nos dois subsistemas de ensino superior e esta constatação tem reflexos ao nível da igualdade de oportunidades.

Tal como o estudo evidencia, apesar de existir uma abertura progressiva do acesso ao ensino superior, são ainda evidentes os reflexos das desigualdades sociais, quer no acesso às várias instituições educativas, quer no acesso a determinadas áreas de formação. Os filhos de empresários, dirigentes, profissionais liberais, profissionais técnicos e de enquadramento (chefes de equipa, encarregados e supervisores) têm uma probabilidade mais elevada de aceder ao ensino superior do que os oriundos da maioria da população.

É também evidenciado que é no subsistema universitário que se observa uma maior presença das camadas sociais mais favorecidas ao passo que o subsistema politécnico se caracteriza por um acesso mais alargado em termos de origens sociais. Estes dados são consolidados pela investigação que o estudo realizou e que permitiu concluir que o ensino politécnico consubstancia uma maior abertura a origens sociais com diferentes tipos e quantidades de recursos ao passo que os estudantes do universitário são os que representam origens sociais mais abastadas.

De igual modo, é no subsistema universitário que estão, principalmente, os filhos daqueles que possuem maior qualificação académica. Enquanto no subsistema politécnico 63% das famílias não têm mais do que o ensino básico, a estrutura socioeducacional é mais qualificada no caso dos que frequentam o ensino universitário.

O relatório Eurostudent (Social and Economic Conditions of Student life in Europe: Synopsis of Indicators. Final Report. Eurostudent III 2005-2008, 2008), analisa esta questão, ao nível europeu

Neste documento, elaborado com contribuições nacionais, incluindo a portuguesa, conclui-se que há uma sub-representatividade dos estratos mais desfavorecidos da sociedade em todos os sistemas de ensino superior. No entanto, em alguns países, como a Holanda, a Finlândia, a Suíça e a Irlanda, há uma participação mais elevada de estudantes que provêm de agregados familiares cujos pais têm poucas habilitações literárias, o que é interpretado como o resultado de políticas de discriminação positiva especificamente dirigidas para estes estratos

sociais. O estudo refere ainda que os estudantes originários de meios desfavorecidos tendem, na maior parte dos países, a ser mais velhos do que os seus colegas mais favorecidos sob o ponto de vista socioeconómico. Este dado é importante na medida em que tem implicações nas suas expectativas e necessidades, num quadro de condições necessárias para serem bem-sucedidos nos seus estudos.

6.3. ESTATUTO DE BOLSEIRO

Relativamente ao estatuto de bolseiro, verifica-se que:

- 84,1% dos estudantes no ensino superior não usufruem de qualquer bolsa nem foram candidatos a bolseiro da Acção Social;
- 15,2% apresentaram a sua candidatura a uma bolsa de estudo da Acção Social do ensino superior.

Tal como indicam os dados do estudo da DGES (2008), há uma tendência para o aumento do número de estudantes apoiados directamente pelo Estado em função das suas carências económicas. Os resultados deste estudo apontam para um maior número de estudantes do sexo feminino beneficiárias de bolsa. Também na comparação entre os dois subsistemas há diferenças: o ensino politécnico representa um número superior de estudantes que recebem rendimentos directos do Estado. No entanto, os montantes médios mensais recebidos são superiores para o ensino universitário o que revela, segundo os autores deste estudo, mais um paradoxo do sistema de Acção Social.

Outro dado analisado reportou-se às prestações e à equidade. Esta análise justifica-se na medida em que, estando presentes no ensino superior, públicos diferenciados, a intervenção do Estado poderá ser determinante para o acesso e prosseguimento de estudos. Um primeiro resultado não é surpreendente: a acção social do Estado está directamente relacionada com os contextos e origens sociais dos beneficiários. Os que recebem maior volume de apoio directo do Estado são os filhos dos operários. Em termos médios, um estudante de licenciatura apoiado pela Acção Social recebe cerca de 146 euros por mês.

No entanto, o estudo revela também um dado surpreendente: 20% dos estudantes oriundos de classes sociais mais favorecidas acedem a apoios directos do Estado. A justificação que os autores adiantam estará na heterogeneidade de situações individuais, por um lado, e, por outro, poderá haver necessidade de aperfeiçoar o sistema de atribuição de benefícios sociais. Mas é importante sublinhar que os dados obtidos pelo estudo evidenciam que a Acção social para o Ensino Superior contribui decisivamente para a correcção de desigualdades sociais e de oportunidades relativamente aos mais carenciados.

6.4. FONTES DE RENDIMENTO

De acordo com o estudo do GPEARI (2010), analisando a sua situação profissional, verifica-se que:

- A maioria, 67,8%, são apenas estudantes;
- 24,5% são trabalhadores por conta de outrem;
- Do total de alunos matriculados no ensino superior, apenas 14,8% usufruem do estatuto de trabalhador-estudante.

Analisando os dados fornecidos pelo estudo da DGES (2008) - “Estudantes do Ensino Superior: Inquérito às condições socioeconómicas, 2007”, e que se refere a estudantes que frequentaram o ensino superior no ano lectivo de 2005-2006, os dados apontam no seguinte sentido:

- 71% das fontes de rendimento dos estudantes provém da sua família;
- 18,5% obtém rendimentos a partir de trabalho remunerado;
- 8,2% recebe um financiamento por parte do Estado.

Tal como é sublinhado neste estudo, Portugal apresenta especificidades quando comparado com outros países europeus em que os rendimentos provenientes do trabalho remunerado e do Estado atingem uma expressão muito mais significativa. Também se sublinha que a despesa privada para o ensino superior se tem mantido ou aumentado nomeadamente em países como a Turquia, a Itália e Portugal. Estes

estudos comparativos situam a família como o principal suporte às despesas com o ensino superior assumindo particular destaque em países da Europa do Sul.

Outro dado que nos é adiantado pelo estudo da DGES, é o facto de haver um maior esforço por parte das famílias de estudantes do ensino superior politécnico relativamente aos colegas universitários. Tal como concluímos, a partir deste estudo, que a composição social dos estudantes do ensino politécnico é mais alargada do que a dos que frequentam o universitário e, desse modo são mais restritos os recursos, nomeadamente financeiros, dos estudantes inscritos no ensino politécnico.

Um outro dado que merece o nosso sublinhado no contexto deste trabalho é o facto, segundo os autores, paradoxal, da distinção entre politécnico e universitário no que se refere às contribuições provenientes do Estado, tendo em conta que, como é de todos conhecido, é no ensino politécnico público português que mais frequentemente se encontram estudantes provenientes de famílias com recursos socioeconómicos mais baixos. Apesar dessa circunstância, os montantes atribuídos pelo Estado para apoio à condição de estudante são mais elevados para os alunos do ensino universitário público.

6.5. OS GASTOS COM A EDUCAÇÃO E DESPESAS CORRENTES

No contexto deste trabalho faz igualmente sentido analisar os gastos que os estudantes portugueses têm, quer com os estudos, quer com o quotidiano.

Segundo os dados revelados pelo estudo da DGES (2008), no total de estudantes, as despesas globais representam em média 638 euros por mês sendo que, destes, 60% se referem a gastos em bens e serviços básicos. Estes gastos são maiores no caso dos estudantes que não coabitam com os pais. No caso dos estudantes do ensino superior que vivem com as suas famílias o gasto mais elevado

reporta-se às actividades de estudo que representam 51% e correspondem a um valor de 274 euros por mês.

O estudo de Cerdeira (2009) revela que os estudantes têm, em média, despesas de educação na ordem dos 1840 euros anuais dos quais 1415 euros se referem a propinas e outras taxas e 427 euros a gastos em material bibliográfico, equipamentos e outros. Mas, tal como sublinha a autora, existe uma variação acentuada desse valor consoante o tipo de ensino frequentado nomeadamente no que se refere ao montante gasto em propinas. Também há diferenças entre subsistemas: os estudantes do ensino universitário público português gastam, em média, mais 14,5% do que os colegas do ensino politécnico público português, tal como há diferenças relativamente à área de estudo: um estudante de Enfermagem gasta anualmente cerca de 2845 euros enquanto que um estudante de Engenharia ou de outro curso técnico gasta cerca de 1290 euros. Cerdeira interpreta esta disparidade nos gastos com a educação, nomeadamente no caso dos cursos de Enfermagem, pelo facto de algumas escolas não estarem bem apetrechadas de material bibliográfico. No entanto, em nosso entender, o que agrava substancialmente aquele valor relaciona-se com os custos acrescidos que o estágio clínico obrigatório implicam, nomeadamente estadia e alimentação na condição de deslocados, por períodos relativamente curtos mas muito frequentes e diversos sob o ponto de vista geográfico.

Este mesmo estudo adianta um valor anual para as despesas dos estudantes: 4286 euros gastos em alojamento, alimentação, saúde, transportes, comunicações e essas pessoais, a que acrescem 1841 euros anuais relativos a propinas e taxas, bem assim como a livros e outro material didáctico, perfazendo um valor total anual médio de 6127 euros.

Analisando estes valores por subsistema, verifica-se que estudantes do ensino universitário público português apresentam uma despesa anual de 5505 euros, contra os 5051 euros dos seus colegas do ensino politécnico público português.

Também é tornado evidente com o estudo que os estudantes provindos de um agregado familiar com mais baixo rendimento evidenciam uma despesa mais baixa (5419 euros) contra os que revelam rendimentos superiores para a sua família que apresentam gastos mais elevados (7132 euros).

Outro dado indica que os estudantes deslocados apresentam gastos superiores numa percentagem que chega, no caso dos estudantes do ensino politécnico público português, a um valor 35% superior quando comparado com os colegas não

deslocados. A mesma relação, no caso dos estudantes do ensino universitário público português, representa um acréscimo de 32%. Também é tornado evidente que os estudantes que se encontram alojados em residências fornecidas pela instituição que frequentam são aqueles que evidenciam um custo menor anual relativo às despesas correntes e com educação.

Parece existir também uma relação entre os custos anuais com educação e a localização geográfica da instituição de ensino superior frequentada: para o caso em análise, estudantes do litoral têm custos mais elevados (6289 euros) quando comparados com os que estudam numa instituição do interior (5370 euros). Os que frequentam instituições das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira apresentam gastos inferiores: (4481 euros). Aprofundando esta análise, pôde concluir-se que os estudantes do ensino universitário público de instituições do litoral gastam mais 2% que os colegas do interior, ao passo que esta diferença, quando considerada para o subsistema politécnico se eleva a 15%.

CAPÍTULO III

A ACÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR: PRINCÍPIOS, OBJECTIVOS E VALÊNCIAS

1. INTRODUÇÃO

Tendo em conta o enquadramento socioeconómico e educativo anteriormente exposto, entendemos oportuno caracterizar em seguida o que se entende por Acção Social no contexto do Ensino Superior.

As origens e desenvolvimento da Acção Social segundo uma perspectiva histórica, bem assim com a legislação própria, serão objecto de tratamento detalhado no capítulo seguinte pelo que, de momento, debruçar-nos-emos muito brevemente sobre os princípios em que assenta, sobre os seus objectivos e sobre as valências que assume.

2. A ACÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR: OS PRINCÍPIOS E OS OBJECTIVOS.

A Acção Social no Ensino Superior surge como resposta a problemas de igualdade de oportunidades, de superação de desigualdades económicas de estudantes e de famílias, de uma sociedade, com um percurso histórico concreto e de um país que é o nosso.

Este percurso permitiu, face ao processo de democratização, trazer para o ensino e em particular para o Ensino Superior, novos públicos: um contingente que

reflecte, até certo ponto, os extractos sociais para onde se alargou a sua área social de captação de novos estudantes. É assim que essa democratização e esse objectivo de igualdade de oportunidades careciam de um suporte para tais políticas, de modo a permitir responder aos problemas específicos resultantes, quer do alargamento da base social de captação de estudantes, quer da abertura do ensino superior a novos públicos.

Tal como refere o Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de Abril, a Acção Social no Ensino Superior tem por objectivo proporcionar aos estudantes melhores condições de estudo, mediante a prestação de serviços e a concessão de apoios.

Apresentando-nos uma perspectiva actual do ensino superior e de formas de apoio aos estudantes em países da OCDE, o estudo “Education Today: The OECD Perspective” (2009), revela assistir-se actualmente a uma expansão muito rápida do ensino superior (também designado por educação terciária) o que significa, segundo esta publicação que, em vez de ser uma experiência exclusiva de uma minoria privilegiada, tem vindo a tornar-se numa experiência alargada a novos grupos sociais.

Segundo os dados apresentados por aquele estudo, há mais jovens adultos no ensino superior do que há uma década atrás, sendo que a generalidade dos países da OCDE está a estabelecer metas de 50% relativamente aos jovens que deverão ingressar nos próximos anos no ensino superior, tal como se sublinha que há ainda uma elevada taxa de abandono escolar nos níveis que antecedem o ensino superior.

Por outro lado, informa a OCDE, são evidentes, as diferenças entre os diversos países, no que se refere ao investimento público em ensino superior, tal como varia consideravelmente a perspectiva como a educação terciária é considerada – se um bem público ou privado – e estas diferenças são de igual modo evidentes quanto ao apoio público concedido na forma de subsídios aos estudantes e aos seus agregados familiares. Desde uma situação, tal como a dos cinco países nórdicos, da República Checa, da Irlanda e da Polónia, nos quais estudantes não pagam propinas, até outra, como a dos Estados Unidos, cujas propinas atingem montantes de 5000 dólares anuais, as diferenças são significativas.

No caso concreto de Portugal a comparticipação dos estudantes nos gastos públicos com o ensino superior cobre apenas 10% daquele valor, havendo também diferenças significativas no que respeita ao apoio financeiro que lhes é concedido.

Numa análise comparada, OCDE considerou, para este efeito, cinco grupos:

1. Aqueles que baseiam o apoio aos estudantes em empréstimos públicos sem bolsa de estudo – Islândia e Noruega.

2. Os que combinam um sistema de empréstimos público com um esquema de bolsas de estudo com financiamento público – Austrália, Japão, Holanda, Nova Zelândia, Suécia e o Reino Unido.

3. Um terceiro grupo que difere do anterior excepto porque o sistema de empréstimos é assegurado por bancos comerciais, com um subsídio público e / ou garantia pública – Estónia, Finlândia, Polónia e Portugal.

4. Aqueles que oferecem uma ampla gama de escolhas que incluem uma mistura de fundos públicos de empréstimo, bancos comerciais e bolsas de estudo – Chile, China e Coreia.

5. Finalmente, um quinto grupo que não tem sistema de empréstimos, baseado o apoio aos estudantes em bolsas de estudo – Comunidade Flamenga da Bélgica, Croácia, República Checa, México, Grécia, Rússia, Espanha e Suíça (OCDE, 2009).

Regressando à realidade portuguesa, está estabelecido o princípio segundo o qual a sociedade, através do Estado, considera importante para o seu desenvolvimento, a aposta nos estudantes que frequentam o Ensino Superior. No entanto, sabemos-lo, nem todos reúnem condições económicas para suprir as necessidades que estão associadas a essa frequência.

É nessa medida que o Estado se propõe, através de um sistema de Acção Social para o Ensino Superior, assegurar o direito à igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar, pela superação de desigualdades económicas, sociais e culturais.

Segundo Vaz (2005) os princípios em que assenta a Acção Social são os da *justiça social*, traduzindo-se no apoio directo a estudantes mais carenciados sob a forma de auxílio financeiro; o da *universalidade*, dado que se destina a todos os estudantes em geral; o da *complementaridade* mediante a concessão de apoios de ordem financeira e outros que possam contribuir para a superação das desigualdades económicas ao conjugarem-se com os rendimentos das famílias de que provém o estudante; e o princípio da *equidade* que se traduz na possibilidade de aplicação de justiça social a casos concretos.

Ao considerarmos o papel do Estado no sentido em que aqui o abordamos, importa clarificar o conceito de “Estado-providência”.

Para Besnard (1990), a expressão refere-se aos estados que implantaram sistemas abrangentes de protecção social tal como se aplica àqueles que praticam políticas de mitigação das desigualdades económicas e sociais.

O Estado-providência, segundo este autor, visa, com a sua acção, corrigir o mercado, substituindo-se parcialmente a este tendo como objectivos a segurança ou a promoção da igualdade. A evolução política e social determinou que, de um Estado protector que visava limitar os custos sociais do mercado e prevenir situações de risco económico, como o desemprego ou a doença, se passasse nos anos 60 e 70 do século XX para um Estado redistributivo que procura estabelecer uma certa igualdade mediante a redução das desigualdades económicas e sociais, tornando-se esta a missão principal e à qual se subordinam todas as políticas sociais desenvolvidas.

Também Pedrosa (2005) aborda a questão do papel da Acção Social referindo que o seu desempenho deve primeiramente ser exercido como reflexão das políticas do Estado e da legislação aplicável mas, fundamentalmente, deve assumir fins e objectivos perfeitamente integrados com a missão e a estratégia de cada instituição.

Em seu entender, a Acção Social no Ensino Superior deverá cumprir a sua missão ao assegurar condições institucionais para a concretização da ideia de educação superior como bem público; fomentando a criação de um ambiente institucional que possibilite a educação integral de todos os estudantes e promovendo o bem-estar da comunidade estudantil ao assegurar as condições necessárias para o desenvolvimento desse ambiente educativo. A Acção Social constitui-se, assim, segundo esta perspectiva, como parte dos recursos postos ao serviço dos projectos institucionais para apoiar a construção e identidade desses projectos. Torna-se, assim, numa ferramenta essencial para a concretização de um Ensino Superior aberto e democrático que não admite discriminações de ordem económica, social, étnica, religiosa ou de género.

E é precisamente face a esta diversidade da população estudantil que a democratização traz consigo, que a Acção Social não se pode limitar exclusivamente ao desempenho de um papel de apoio a estudantes carenciados, sublinhando-se, apesar disso, a relevância dessa componente da sua missão. A Acção Social tem um papel a desempenhar que vai muito para além disso. Na sua missão de garantir a equidade, assume também um papel activo no apoio e desenvolvimento de programas culturais e desportivos; assegurando a prestação de cuidados de saúde e, de um modo geral, desenvolvendo actividades e prestando serviços que assegurem o bem-

estar geral junto dos estudantes e promovam a criação de condições favoráveis para o seu acesso, frequência e sucesso educativo (Pedrosa, 2005).

Neste objectivo de clarificação do que é a Acção Social no Ensino Superior, recorreremos também a um documento elaborado sob responsabilidade da Direcção-Geral do Ensino Superior.

Como introdução, nele se refere que o Estado português se compromete a garantir a existência de um sistema de Acção Social de Ensino Superior de modo a permitir a frequência do Ensino Superior por todos os estudantes, competindo à Acção Social promover o direito à igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar.

Em seguida, nesse mesmo documento, apontam-se os objectivos que enformam a Acção Social neste nível de ensino: permitir a frequência do Ensino Superior a todos os estudantes, independentemente das suas condições socioeconómicas, através da prestação de serviços e da concessão de apoios, nomeadamente: bolsa de estudo, acesso a alojamento em residências próprias, serviços de alimentação e outros. Sublinha-se também que os preços a praticar nos serviços prestados aos estudantes são fixados tendo-se como base indicadores económicos e o rendimento do agregado familiar do estudante.

3. A ACÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR: AS VALÊNCIAS

Importa agora analisar diversas formas mediante as quais a Acção Social cumpre os seus objectivos de apoio aos estudantes que frequentam o Ensino Superior.

Para tal, recorremos em primeiro lugar a um estudo do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (1988), no qual são caracterizados o tipo de benefícios, relativamente à Acção Social, que são postos à disposição dos destinatários:

1) Em primeiro lugar, os benefícios que se destinam a suprir carências económicas e que constituem, assim, uma fonte de rendimento complementar ao das famílias de onde provém o estudante.

São exemplos deste grupo a isenção ou redução de propinas, as Bolsas de Estudo e outros tipos de apoios financeiros previstos no sistema, podendo estes assumir a forma de subsídios a fundo perdido ou de empréstimos.

2) Outra classe de benefícios é aquela voltada para facultar ou facilitar o acesso dos estudantes a certos serviços essenciais de que é exemplo o alojamento.

3) Uma terceira classe de benefícios, assume essencialmente uma natureza universal e, portanto, destina-se à generalidade da população estudantil deste nível de ensino, independentemente da sua condição económica.

Tal como os autores deste estudo referem, a gestão dessas classes não poderá ser feita de forma estanque dado que podem ocorrer situações de carências múltiplas. Essa estanquidade levaria o estudante carenciado a ter que contactar tantos serviços e centros de decisão quantos os tipos de benefícios de que carece. Daí a

proposta de que essa gestão das necessidades dos estudantes seja feita de forma integrada para o conjunto de carências de que cada requerente é portador. Isto, também, porque essas carências não existem por si em estado puro. Só ganham existência no próprio carenciado, pois mesmo que apresente múltiplas necessidades, constitui ele próprio uma unidade.

O essencial do papel da Acção Social, consiste assim, em partir dessa unidade, respeitando-a ao longo de todo o processo de estudo do caso, de decisão e de permanente acompanhamento enquanto o estudante estiver presente no sistema e necessitar desse apoio.

O documento em apreço, chama também a atenção para um aspecto fundamental do papel da Acção Social ao nível do Ensino Superior: é que, ao contrário do que acontece nos outros níveis de ensino, nomeadamente na escolaridade básica, o Ensino Superior é altamente selectivo do ponto de vista do estatuto económico das famílias, daí a extrema importância do papel da Acção Social no que se refere ao estabelecimento da igualdade de oportunidades (Portugal. Ministério da Educação. Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988).

De seguida, descrevem-se as formas que pode revestir a Acção Social no seu papel de apoio aos estudantes. Referem-se em primeiro lugar as *bolsas de estudo*, definindo-as como apoios que são concedidos a estudantes que não tenham, por si ou através do seu agregado familiar, condições económicas que lhes permitam realizar os seus estudos, sendo, assim, considerados economicamente carenciados.

Uma outra forma de apoio a estudantes são as *bolsas de estudo por mérito*. Trata-se de bolsas que são atribuídas pelos estabelecimentos de Ensino Superior público aos estudantes com aproveitamento escolar excepcional, independentemente da sua situação socioeconómica.

A Acção Social no Ensino Superior pode também conceder outros tipos de apoio. Incluem-se neste caso os apoios excepcionais, também designados *auxílios de emergência* e que se destinam a fazer face a situações graves e imprevistas que possam ocorrer ao longo do lectivo e não possam ser enquadráveis, quer nos prazos, quer na legislação relativa à atribuição de bolsa de estudo.

A informação seguinte direcciona-se para os serviços de *alimentação*, referindo-se que incluem o fornecimento de refeições em cantinas e o serviço de bar em instalações dos próprios serviços (DSAS - Direcção de Serviços de Acção Social. Direcção-Geral do Ensino Superior, 2006).

Relativamente às questões da alimentação, importa referir que a legislação vigente a inclui nas formas de apoio a conceder aos estudantes. Preconiza-se uma política alimentar com uma variedade dietética diversificada oferecida aos estudantes a custos inferiores aos praticados pelo mercado. Esta forma de apoio indirecto visa contribuir para o desenvolvimento equilibrado dos jovens estudantes e tem como objectivo último contribuir para a promoção de um estilo de vida saudável, e consequentemente, para o sucesso escolar (Vaz, 2003).

Outros apoios considerados incluem o *alojamento* em residências universitárias, sublinhando-se o facto de terem um custo inferior aos preços praticados pelo mercado em geral. Estas residências são administradas pelos Serviços de Acção Social de cada instituição de Ensino Superior, dispõem de um regulamento interno que estipula as condições de admissão de residentes, de utilização, e que descreve as normas internas e de participação dos estudantes na sua gestão, conservação e limpeza.

Também as questões relacionadas com a *saúde* dos estudantes são responsabilidade da Acção Social.

Nessa medida, são postos à disposição dos utilizadores, por parte de alguns Serviços de Acção Social, cuidados médicos aos estudantes.

Há instituições que estabelecem acordos como os serviços públicos de saúde para tratamento dos estudantes e há outras que dispõem de Serviços Médicos próprios que envolvem especialidades direccionadas concretamente para os estudantes, nomeadamente a medicina geral, a estomatologia, o planeamento familiar, a ginecologia, a oftalmologia, a psicologia, a medicina desportiva e outras afins (DSAS - Direcção de Serviços de Acção Social. Direcção-Geral do Ensino Superior, 2006).

Relativamente aos cuidados de saúde, sabe-se que as populações socialmente mais desfavorecidas têm, em geral, maior dificuldade no acesso a esses cuidados e estão, em regra, menos informadas relativamente aos cuidados preventivos. Para uma acção eficaz da Acção Social neste âmbito, importa desenvolver junto da população estudantil todo um conjunto de programas que visem promover hábitos de vida saudáveis, contrariando-se assim as consequências de doenças relacionadas com os estilos de vida (Castanheira, 2003).

Cabe, igualmente no âmbito da Acção Social, a prestação de serviços de índole diversa de que destacaríamos o *apoio bibliográfico*; os serviços de *reprografia* e *material escolar*; o *apoio à infância*, mediante o estabelecimento de creches e jardins-

de-infância; os serviços de *procuradoria* e outros similares (DSAS - Direcção de Serviços de Acção Social. Direcção-Geral do Ensino Superior, 2006).

Destacariamos ainda uma outra vertente no âmbito do papel da Acção Social no Ensino Superior: trata-se da sua missão de apoio às *actividades desportivas e culturais*.

A prática deste tipo de actividades está consagrada na Constituição da República e também, quer na Lei de Bases do Sistema Educativo, quer na Lei de Bases do Sistema Desportivo. A promoção das actividades desportivas e culturais ao nível do Ensino Superior deve ser entendida enquanto contributo fundamental para a formação integral dos jovens estudantes e, consequentemente, factor de melhoria do sucesso escolar (Osório, 2003).

No que respeita aos apoios sociais a estudantes, diz-nos Crespo (1993), que ser-se detentor de um curso superior é um investimento para o aluno que o obtenha mas é também um benefício de que a sociedade, no seu todo, aproveita.

Segundo este autor, considera-se que uma sociedade social só é desenvolvida se a sua população atingir um elevado nível educativo. Partindo deste pressuposto, respeitando a igualdade de oportunidades e visando o interesse do país, não seria legítimo deixar de fora do sistema os jovens que por motivos económicos não pudessem prosseguir estudos para o Ensino Superior.

Diz-nos ainda Crespo (1993) que, sendo a formação superior considerada um investimento de interesse nacional, não seria também razoável que o estudante e a sua família fossem os únicos responsáveis por suportar os custos excessivos com o Ensino Superior. Este autor prossegue dando-nos uma leitura crítica do sistema quando diz que a formação pós-secundária é um investimento muito avultado para inúmeras famílias a par de que as bolsas de estudo são disponibilizadas de modo insuficiente, quer no número de bolsas atribuídas, quer no montante pecuniário que lhes corresponde. Mas não se considera a possibilidade de desresponsabilização total da família, ou seja, esta é chamada também a participar nos custos com a educação superior, nomeadamente mediante o pagamento de propinas. Partindo-se do princípio que é necessário criar condições para o sucesso escolar, considera-se que em cada estabelecimento de Ensino Superior deverão existir cantinas, refeitórios, bibliotecas e locais de trabalho que contribuam para a promoção do êxito académico; preconiza-se também que as autarquias possam ser chamadas a cooperar, nomeadamente na resolução do problema de alojamento dos estudantes; propõe-se que o meio

empresarial da região em que se insere cada estabelecimento de Ensino Superior possa ser chamado a participar concedendo bolsas de estudo, nomeadamente em áreas estratégicas para o desenvolvimento económico regional; a contribuição por parte dos estudantes e das famílias deve ser feita dentro de limites razoáveis que tenham em conta os rendimentos económicos do agregado e o aproveitamento escolar dos estudantes;

Finalmente, segundo o autor citado, compete ao Estado assegurar o financiamento do Ensino Superior investindo nos recursos humanos e infra-estruturas necessários, competindo-lhe também tornar possível a todos a frequência desse sistema de ensino nas melhores condições, nomeadamente mediante a concessão de bolsas de estudo e empréstimos garantidos que se revelem imprescindíveis, de acordo com critérios de ordem social e pedagógica, e que permitam garantir o respeito integral pelo princípio da igualdade de oportunidades.

CAPÍTULO IV

A ACÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-POLÍTICA

1. DOS PRIMEIROS ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE AO ESTADO NOVO (1309- 1926)

Em 1309, o rei D. Dinis, fundador da Universidade portuguesa, fazia publicar um documento considerado como sendo os primeiros estatutos da Universidade de Coimbra – a "Charta Magna Privilegiorum". Desse documento constam preocupações autênticas de carácter social com os estudantes da Universidade. Entre essas preocupações contam-se a protecção social por parte do rei relativamente aos estudantes e abrangendo também as suas famílias. O mesmo documento protege os estudantes no que respeita à avaliação do preço a pagar pelas rendas de casas em que habitavam. Isentava os estudantes do pagamento de portagens em todo o Reino no âmbito das suas deslocações para a Universidade permitindo também que levassem consigo todo o tipo de mantimentos necessários à sua subsistência. Finalmente, nomeava dois cidadãos como conservadores da Universidade tendo por missão cuidar dos privilégios dos estudantes e, em simultâneo, informar o rei relativamente àqueles assuntos (Teixeira, Vaz, Osório, Carvalho, & Gonçalves, 2003).

Cerca de 1384, sendo rei D. João I, dá-se um franco desenvolvimento da Universidade de que são exemplo a nomeação do seu filho Henrique como Protector da instituição, a ampliação de instalações e a dotação de verbas. Em 1392, os estudantes são chamados a participar no pagamento aos professores. Contudo, o pagamento varia em função das posses dos estudantes. Aquele que é considerado rico paga mais do que um estudante pobre. Para os estudantes que pretendem frequentar Universidades estrangeiras são criadas bolsas de estudo instituídas pelo rei e pela Igreja. Nesse tempo, os estudantes mais carenciados eram alojados em colégios.

Com a instalação dos Jesuítas no século XIV, o sistema de ensino sofre uma revolução: este abre-se a todas as classes sociais. Em simultâneo, a Companhia de Jesus funda residências para estudantes, algumas delas nas nossas ex-colónias.

O apoio social a estudantes carenciados é alvo de diversas reformas de que destacáremos a de 1870 que determina a constituição de comissões escolares visando promover a frequência do ensino e a disponibilização de vestuário e livros para os mais necessitados. Mais tarde, competiu às câmaras municipais a instituição de comissões com o objectivo de promover a frequência escolar por crianças e adultos, garantindo as condições necessárias para os estudos. São também instituídos prémios para os alunos com melhor rendimento escolar e subsídios para auxiliar as famílias mais desfavorecidas na sua missão de proporcionar a escolaridade aos filhos.

No início do século XX, mais concretamente em 1901, são estabelecidas caixas económicas escolares, relacionadas com a Caixa Económica Portuguesa, com a finalidade de apoiar a frequência escolar por parte das crianças economicamente desfavorecidas. A circular publicada no Diário do Governo n.º 38, de 17 de Fevereiro de 1908, determina àquelas caixas a obrigação do fornecimento de alimentação, calçado, vestuário, livros e outros objectos escolares aos estudantes carenciados.

A protecção social a estudantes é de novo evidente com a reforma de 29 de Março de 1911, ao determinar-se que, na sede de cada concelho e em cada um dos bairros de Lisboa e Porto, exista um Conselho de Assistência Escolar com o propósito de prover vestuário, calçado, livros, material escolar, consultas, socorros médicos e medicamentos aos alunos mais pobres que frequentavam escolas públicas.

Em 1916, é publicado o Decreto n.º 2887, de 5 de Dezembro, o qual fixa a concessão de subsídios a cantinas destinadas a estudantes. Estes subsídios são atribuídos num valor proporcional ao do número de estudantes que essas cantinas servem. Ao Governo competia também o fornecimento de todo o equipamento necessário ao funcionamento desses estabelecimentos.

Um ano depois, com a Lei n.º 821, de 8 de Setembro de 1917, determina-se a criação da Comissão Central das Cantinas Escolares, tendo por objectivo promover e dirigir por todo o país a instalação e manutenção de cantinas escolares.

Em 1923, publica-se o Decreto n.º 9223, de 6 de Novembro, criando em cada escola uma Caixa Escolar com o objectivo de recolher e gerir valores resultantes da aplicação de multas na sequência de incumprimento de deveres escolares, sendo

esses valores aplicados, entre outras coisas, na aquisição de livros e material escolar destinado a alunos carenciados.

As Mutualidades Escolares foram criadas em 1925 com a publicação da Lei n.º 1751. Determinava-se, desse modo, a instituição nas escolas básicas de Lisboa e Porto, frequentadas por mais de 30 alunos, de fundos destinados a Auxílios de Emergência a estudantes.

Relativamente ao Ensino Superior destacaríamos a publicação no Diário da República de 22 de Março de 1911, do diploma legal que aprova as bases da Constituição Universitária e que cria Bolsas de Estudo destinadas a estudantes do Ensino Secundário e Superior. O mesmo diploma prevê ainda a concessão de apoios aos estudantes que pretendessem frequentar, para aperfeiçoamento, instituições de Ensino Superior no estrangeiro.

Em 1930, é publicado o Estatuto da Instrução Universitária. Este documento, que consta do Decreto n.º 18717, de 27 de Julho, regulamenta a atribuição de Bolsas de Estudo aos estudantes universitários, sujeitando a sua atribuição, ao estabelecimento de um critério uniforme. O diploma legal determina que em cada Universidade sejam instituídas Bolsas de Estudo que dispensem do pagamento de propinas e emolumentos universitários os alunos que pretendam prosseguir estudos superiores, desde que tenham sido aprovados com distinção nos exames dos cursos complementares dos liceus e que não tenham obtido uma média final inferior a 14 valores. O mesmo texto refere que as Bolsas de Estudo concedidas cessariam no caso de falta de aproveitamento escolar, mau comportamento ou no caso em que ocorresse alteração favorável das condições económicas do estudante (Pedro, 2008).

2. ACÇÃO SOCIAL NO ESTADO NOVO (1926-1974)

O Estado Novo corresponde ao período da história portuguesa que mediou entre 1926 e 1974. Sendo um regime originado a partir de uma revolta militar, depressa se centrou à volta da figura de Oliveira Salazar. Trata-se de um período caracterizado pelos ideais de um Estado forte, do nacionalismo corporativo, do intervencionismo económico-social e do imperialismo colonial. A partir da Guerra Civil espanhola acentuou-se a censura e repressão das vozes discordantes do regime, tarefa assegurada pela polícia política salazarista – a PIDE (Polícia de Intervenção e Defesa do Estado).

A Salazar seguiu-se, em 1968, Marcelo Caetano que, apesar das promessas de uma liberalização do regime, mais não fez do que alterar o nome das instituições repressivas. O seu mandato caracterizou-se essencialmente pelo desgaste que a guerra colonial provocou e que conduziu à Revolução do 25 de Abril de 1974 e à reposição da democracia (O Estado Novo (1926-1974)).

Sob o ponto de vista educativo, Portugal caracterizava-se então por um elevado grau de analfabetismo. Tal como nos diz Carreira (1996), em 1920, tínhamos 70,8% de analfabetos, em 1930, 67,8%, em 1940, 59,3%, em 1950, 48,7% e em 1960, 40,3%. Numa comparação que faz com a Espanha e a Itália, este autor refere que o atraso do nosso país a este nível era de meio século.

No que se refere ao apoio social a estudantes, devemos referir que, ao longo deste período em análise, se verificam posturas diferentes por parte do Estado. A Constituição de 1933 atribui à família boa parte da responsabilidade educativa. Desde o início do Estado Novo, predomina uma política minimalista em relação à Educação de que são exemplos a redução da escolaridade obrigatória e a simplificação dos programas escolares.

O regime vigente, no entanto, depressa verificou que a escola poderia ser um instrumento fundamental para a transmissão dos princípios que defendia. É nesse contexto que é publicada, em 1936, a Lei nº 1941, de 11 de Abril, que remodela o sector do ensino e cujas repercussões se farão sentir até ao 25 de Abril de 1974. Há um privilégio claro da educação em detrimento da instrução, assentando esta reforma na ideologia de Salazar: Deus, Pátria e Família. Durante este período foi possível baixar em cerca de 10% a taxa de analfabetismo.

Na década de 40, o Estado reconhece a Educação como um meio para o desenvolvimento económico e cultural da sociedade portuguesa. Constroem-se cidades universitárias em Lisboa e no Porto, bem assim como faculdades que permitem alargar a oferta ao nível do Ensino Superior.

A assistência social escolar é a possível num país com fracos recursos como era o nosso. Um Despacho do Conselho de Ministros de 15 de Julho de 1941 reconhece que o Estado não tem capacidade financeira para garantir alimentação aos carenciados pelo que permite o mecenato para a construção de cantinas. Em simultâneo, considera ser arriscado fundar um sistema de assistência social escolar que pudesse beneficiar os alunos mais carenciados.

O apoio a estes estudantes era prestado, quer pelas cantinas escolares existentes, quer pela Caixa Escolar. No Decreto-Lei n.º 38968, de 27 de Outubro de 1952, refere-se que a assistência social escolar prestada pelas cantinas e Caixas Escolares promove o espírito de solidariedade e caridade entre os alunos, contribuindo para educação destes e completando a acção formadora da Escola. O mesmo Decreto-Lei adianta que as cantinas podem também servir para leccionação de noções de economia doméstica e de cuidados com o lar para as estudantes do sexo feminino.

O Decreto-Lei n.º 31658, de 21 de Novembro de 1941, reconhece o papel do Ensino Superior como bem colectivo garantindo uma redução das propinas aos estudantes carenciados desde que possuam capacidades para a frequência daquele nível de ensino. Esse diploma legal confere às instituições de Ensino Superior a possibilidade de isentar das propinas e de emolumentos de secretaria até 10% dos seus alunos. São também instituídas 100 Bolsas de Estudo a atribuir aos estudantes carenciados com melhores resultados académicos.

A legislação entretanto produzida mantém o princípio de que só poderão concorrer a Bolsas de Estudo ou candidatar-se à isenção de propinas os estudantes

que apresentem aproveitamento escolar. O Decreto-Lei n.º 32720, de 26 de Março de 1943, baixa a média necessária para a candidatura à bolsa de estudo, de 16 para 14 valores e, simultaneamente, eleva de 10% para 12% a percentagem de estudantes de cada Escola ou Faculdade que poderão beneficiar da isenção de propinas.

Em 1952, pelo Decreto n.º 39001, de 20 de Novembro, é promulgado o regulamento dos serviços administrativos das Universidades de Coimbra Lisboa e Porto. Nele se determina que as Bolsas de Estudo, a isenção de propinas e a redução dos emolumentos de secretaria só podem ser usufruídos por estudantes que tenham obtido aproveitamento escolar no ano lectivo imediatamente anterior ao da candidatura.

A década de 60 é a do início da massificação ao nível do Ensino Superior. Reconhecia-se um desenvolvimento industrial que não estava a ser correspondido sob o ponto de vista da qualidade da mão-de-obra. É solicitada ajuda à OCDE para a definição dos objectivos do sistema de ensino. Ao nível universitário, as reduções e isenções de propinas, bem como as bolsas de estudo são atribuídas em número insuficiente para as necessidades da pretendida massificação. Estabelecem-se parcerias com fundações particulares, nomeadamente a Fundação Calouste Gulbenkian, visando a sua colaboração com o Ministério da Educação Nacional na política de Acção Social Escolar, designadamente para atribuição de Bolsas de Estudo (Rocha, Godinho, & Cunha, 1964).

Importa, no entanto, aqui referir que, apesar dos benefícios sociais, os estudantes universitários provinham maioritariamente das classes mais altas da sociedade devido à quase inexistente mobilidade social. A década de 60 é também marcada por agitação social nos meios universitários. É a partir daqui que se inicia de forma mais elaborada o sistema de apoio social ao nível do Ensino Superior (Pedro, 2008).

Pelo Decreto-Lei n.º 46667, de 24 de Novembro de 1965, é criado o Centro Universitário do Porto, na dependência directa do reitor, com o objectivo de colaborar na formação integral dos alunos, proporcionando-lhes as condições necessárias para a sua dedicação aos estudos. No ano seguinte, pelo Decreto-Lei n.º 47206, de 16 de Setembro, são criados os Serviços Sociais da Universidade de Lisboa e da Universidade Técnica de Lisboa. O Decreto-Lei n.º 47303, 7 de Novembro de 1966, cria os Serviços Sociais da Universidade de Coimbra com fins idênticos aos do Centro Universitário do Porto. Ainda em 1966, é publicado o Decreto-Lei n.º 46834 que define

os requisitos a que devem obedecer os alojamentos destinados aos estudantes atribuindo ao Estado o dever de os proteger e fomentar.

No início dos anos 70, o Ministro da Educação Nacional, José Veiga Simão, propõe a reforma global do sistema educativo português. Essa reforma, plasmada na Lei n.º 5/73, de 25 Julho, consagra o princípio da democratização do ensino e tem por lema “um homem mais culto é um homem mais livre”. Essa Lei estabelece que a educação deve ser para todos sem outra distinção a não ser a das capacidades e mérito de cada um. Entre muitas outras medidas, são criados diversos estabelecimentos de Ensino Superior.

Em 16 de Abril de 1974, o Ministro da Educação Nacional aprova um projecto de Decreto-Lei orientador do Ensino Superior no qual são consagrados seis artigos à Acção Social Escolar cujo objectivo é proporcionar auxílio material aos estudantes carenciados contribuindo assim para eliminar discriminações sociais ou económicas no acesso e frequência dos estabelecimentos de Ensino Superior. O mesmo projecto refere que a Acção Social Escolar desempenha o seu papel mediante a atribuição de subsídios, Bolsas de Estudo, empréstimos, isenções e reduções de propinas e presta diversos serviços aos estudantes, concretamente nos domínios da saúde escolar, alojamento, alimentação, material didáctico, formação e procuradoria, seguros escolares, serviço de emprego e assistência materno-infantil. Relativamente a este assunto importa sublinhar a visão futurista e alargada do ministro Veiga Simão. Embora, devido ao 25 de Abril, este Decreto-Lei não tivesse conhecido a luz do dia, sob o ponto de vista do *corpus* da Acção Social no Ensino Superior, aquele projecto de diploma elencava já todas as valências essenciais que constituem ainda hoje o seu campo de intervenção.

Ainda neste domínio, a revisão constitucional de 1971, consagrada pela Lei nº 3/71 de 16 de Agosto, altera, entre outros, o art.º 43.º da Constituição de 1933 no qual se passa a referir que o Estado assegurará a todos os cidadãos o acesso ao ensino e à cultura sem outra distinção a não ser a que resulta da capacidade e do mérito, mantendo oficialmente os estabelecimentos de ensino, de investigação e de cultura.

Finalmente, referiríamos que o ministro Veiga Simão foi convidado a participar na elaboração do programa do 1.º Governo pós o 25 de Abril de 1974, subsistindo como objectivo o desenvolvimento da reforma educativa.

Nessa sequência, é publicado o Decreto-Lei n.º 203/74, de 15 de Maio, no qual se estabelecem linhas orientadoras de que destacaríamos a mobilização de esforços

para a erradicação do analfabetismo; o desenvolvimento da reforma educativa e a ampliação dos esquemas de Acção Social, tendo em vista acelerar o processo de implantação do princípio da igualdade de oportunidades.

3. POLÍTICA, LEGISLAÇÃO E ACÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR DE 1980 A 2009

Sendo a Acção Social no Ensino Superior uma responsabilidade assumida pelo Estado, partimos do pressuposto que a análise da legislação fundamental produzida sobre a matéria poderia, talvez, permitir uma compreensão mais aprofundada do sistema e da sua evolução. Para esta análise partimos da observação dos Programas do Governo desde 1980 até à actualidade, verificando se deles constavam preocupações com a Acção Social no Ensino Superior e em que medida essas intenções políticas se consubstanciaram na produção legislativa correspondente.

O período escolhido tem como início 1980 porque foi nesse ano que foi publicado, em nosso entender, o primeiro diploma verdadeiramente estruturante da Acção Social no Ensino Superior em Portugal.

3.1. UM PROGRAMA REFORMISTA (1980-1981)

Sob o ponto de vista político, o ano de 1980 teve como figura central o Primeiro-ministro Francisco Sá Carneiro que chefiou o VI Governo Constitucional. Este Governo regeu o país de 3 de Janeiro de 1980 a 9 de Janeiro de 1981.

Analisando o respectivo programa, verificamos que, no que se refere ao Ensino Superior, há um compromisso da sua diversificação institucional e da sua

regionalização. O programa, sob este ponto de vista, afirma-se mesmo como marcadamente reformista. Está também presente a intenção de se tomarem medidas de suporte a uma efectiva igualdade de oportunidades, entre outras, no domínio do apoio social.

► É neste contexto que é publicado, em 17 de Maio, o Decreto-Lei n.º 132/80 que **define a orgânica dos Serviços Sociais do Ensino Superior**.

O documento reflecte uma necessidade, que se vinha a fazer sentir, do estabelecimento de princípios gerais delimitadores da orgânica dos Serviços de Acção Social. O Decreto-Lei refere no seu preâmbulo que a inexistência desses princípios em diplomas anteriores permitiu a criação de diversos Serviços de Acção Social em moldes heterogéneos, sem uma estrutura de enquadramento. Refere-se também que a ausência de regulamentação possibilitou formas de actuação contraditórias e por vezes à margem da lei.

Este diploma contém as bases fundamentais que delimitam a estrutura dos diversos Serviços de Acção Social do Ensino Superior, constituindo o quadro normativo que visa orientar a sua organização.

Nele se estabelece que os Serviços Sociais do Ensino Superior são pessoas colectivas de direito público, dotadas de autonomia administrativa e financeira que funcionam junto de cada Universidade, Instituto universitário ou outros estabelecimentos de Ensino Superior e que têm como finalidade promover a execução da política de Acção Social Escolar no âmbito do Ensino Superior.

O diploma elenca-os:

- Serviços Sociais da Universidade de Coimbra;
- Serviços Sociais da Universidade de Lisboa;
- Serviços Sociais da Universidade do Porto;
- Serviços Sociais da Universidade Técnica de Lisboa;
- Serviços Sociais da Universidade Nova de Lisboa;
- Serviços Sociais da Universidade de Aveiro;
- Serviços Sociais da Universidade do Minho;

- Serviços Sociais da Universidade de Évora;
- Serviços Sociais do Instituto Universitário dos Açores;
- Serviços Sociais do Instituto Universitário da Beira Interior;
- Serviços Sociais do Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro.

O Decreto-Lei define, em seguida, os objectivos da Acção Social no Ensino Superior:

- Conceder Bolsas de Estudo e outros subsídios;
- Conceder empréstimos;
- Propor à respectiva instituição de Ensino Superior a concessão de isenção ou redução de propinas;
- Providenciar pela criação, manutenção e funcionamento das residências e refeitórios;
- Desenvolver actividades de informação e procuradoria dirigidas aos estudantes;
- Desenvolver outras actividades que pela sua natureza se enquadrem nos fins gerais da Acção Social Escolar.

Seguidamente, clarifica-se quem são os destinatários da Acção Social no Ensino Superior: estudantes portugueses matriculados em estabelecimentos de Ensino Superior; estudantes apátridas ou com o estatuto de refugiado político e estudantes estrangeiros provenientes de países com os quais tenham sido celebrados acordos de cooperação.

É também criado o Conselho de Acção Social do Ensino Superior, constituído pelos presidentes e vice-presidentes dos Serviços Sociais do Ensino Superior, pelo presidente do Instituto de Acção Social Escolar e por um representante da Direcção-Geral do Ensino Superior. Definem-se também as competências deste órgão:

- Propor ao Ministro da Educação e Ciência a política de Acção Social do Ensino Superior;
- Definir e propor superiormente as normas e critérios de actuação dos Serviços Sociais no que se refere a auxílios económicos e à prestação de serviços;

- Propor quais os estabelecimentos de Ensino Superior abrangidos por cada um dos serviços sociais;

- Propor a criação, alteração ou extinção de Serviços Sociais;

- Aprovar planos e relatórios de actividades;

- Definir linhas gerais da elaboração dos orçamentos;

- Pronunciar-se sobre assuntos da sua competência apresentados pelo Ministro da Educação e Ciência.

Estabelece-se, também, que os Serviços Sociais têm como órgãos:

- O Presidente;

- O Conselho Geral;

- O Conselho Administrativo.

Refere-se igualmente que o cargo de presidente dos Serviços Sociais é inerente ao de reitor ou director.

De seguida, definem-se as competências e âmbito de cada um dos órgãos, bem assim como o tipo de serviços de que os Serviços Sociais disporão para o desempenho das suas funções:

- Serviços de alojamento;

- Serviços de alimentação;

- Serviços de bolsas e empréstimos;

- Serviços de administração e serviços de aprovisionamento.

Tal como se refere também, poderão ainda dispor de serviços de infantário, jardins-de-infância, secções de textos, livraria e material escolar.

O mesmo diploma regulamenta, finalmente, tudo o que diz respeito a questões patrimoniais, financeiras e de recursos humanos necessários ao desempenho dos Serviços Sociais.

3.2. O SISTEMA EDUCATIVO COMO FACTOR DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES (1981-1983)

Os Governos seguintes, o VII e VIII Constitucionais, tiveram como Primeiro-ministro Francisco Pinto Balsemão. O VII Governo iniciou a sua acção em 9 de Janeiro de 1981; o VIII tomou posse em 4 de Setembro do mesmo ano, prolongando a sua actividade até 9 de Junho de 1983. O programa do VII Governo Constitucional refere-se à igualdade de oportunidades ao mencionar que o sistema educativo se constitui como um meio privilegiado para abater barreiras geradoras de discriminação à realização pessoal e à aquisição do bem-estar por cada um. Aponta igualmente que as desigualdades na educação tendem a perpetuar-se e a aprofundar-se ao longo da vida, desfavorecendo, em regra, os mais desprotegidos. Desse modo, propõe-se, no exercício da acção governativa suprimir progressivamente as discriminações no acesso à educação prestando particular atenção à educação pré-escolar; alargando os níveis de escolarização preparatório e secundário através do cumprimento da escolaridade obrigatória; reforçando o apoio aos alunos, criando estruturas compensatórias de que se destaca a medicina pedagógica e a orientação escolar e vocacional; e fomentando acções de alfabetização e de actividades artísticas e culturais. Finalmente, a este propósito, o programa conclui afirmando que só existirá verdadeira liberdade de aprender se não existirem constrangimentos económicos e sociais que limitem as famílias ao acesso e qualidade de educação dos seus filhos. Para tal, o Governo propõe-se, entre outras medidas, desenvolver os apoios sociais aos estudantes.

Relativamente ao programa apresentado pelo VIII Governo Constitucional, para além de reafirmar brevemente o que se mencionara no anterior Programa do Governo, nomeadamente que o sistema educativo é um instrumento decisivo para abater barreiras discriminatórias, nada mais surge no que se refere a preocupações com a Acção Social.

No campo da legislação relativa à Acção Social Escolar, no entanto, o VIII Governo fez publicar as Portarias n.º 760/81, de 4 de Setembro; n.º 1027/81, de 28 de Novembro; e a n.º 450/82, de 30 de Abril.

► A Portaria n.º 760/81, de 4 de Setembro, vem regulamentar, tal como era exigido pelo art.º 4.º, do Decreto-Lei n.º 132/80, de 17 de Maio, **os diversos tipos de auxílios económicos ou de serviços a prestar pelos Serviços Sociais.**

O texto da Portaria inicia-se com a indicação de que os estudantes que frequentassem o Ensino Superior podiam beneficiar de auxílios directos que consistiam em Bolsas de Estudo e na isenção de propinas. Prossegue, aludindo às dificuldades sentidas pelos Serviços Sociais numa atribuição justa desses benefícios directos, dado que tal atribuição estava dependente do apuramento sumário da capitação do agregado familiar, sistema que originava injustiças resultantes da sua aplicação. Uma das razões apontadas para a dificuldade no apuramento dos rendimentos era o facto do sistema tributário português incidir especialmente sobre os proventos do trabalho tornando difícil o apuramento de outro tipo de rendimentos. Mais adiante, refere-se que os serviços sociais não possuem outros meios que não sejam o recurso à confirmação por parte de outras entidades, confrontando-se, assim, com a dificuldade de, em segurança, procederem ao apuramento da situação económica dos agregados familiares dos candidatos a benefícios sociais.

O preâmbulo da portaria refere ainda dois aspectos que sublinharíamos. O primeiro afirma que este documento não é a solução ideal para a resolução de todos os problemas mas propõe-se abrir um novo capítulo no que se refere ao esquema de atribuição dos benefícios sociais. A segunda ideia que destacamos é a referência ao princípio de que ninguém deve ser privado, por relações sociais ou económicas, da instrução ou da formação profissional a que as suas aptidões lhe permitirem aspirar.

O documento legislativo inicia a sua regulamentação indicando que podiam candidatar-se à atribuição de bolsas de estudo através dos Serviços Sociais do Ensino Superior:

- Os estudantes portugueses que frequentassem pela primeira vez um estabelecimento de Ensino Superior ou que tivessem obtido aproveitamento escolar no último ano lectivo em que o houvessem frequentado;

- Não se permitia a candidatura a quem já possuísse o grau de licenciado ou equivalente, nem o de bacharel, salvo se esse grau se integrasse na licenciatura que então frequentassem;

- Aqueles que tivessem uma situação económica enquadrável em limites fixados por despacho.

Consideravam-se ainda abrangidos por este estatuto os estudantes apátridas, os refugiados políticos e os estrangeiros provenientes de países com os quais houvessem sido celebrados protocolos específicos para o efeito e nos quais se previsse a concessão de um tratamento em igualdade de circunstâncias para com estudantes portugueses.

Com excepção dos alunos que se matriculem pela primeira vez no Ensino Superior, compete ao candidato fazer prova de aproveitamento escolar no ano anterior. A portaria esclarece ainda o que considera aproveitamento escolar – trata-se da aceitação da matrícula para o semestre ou ano seguinte àquele frequentado. São igualmente fixados limites no que respeita a mudanças de curso.

Para apresentação da candidatura, o estudante deveria entregar um boletim preenchido, complementado com outros documentos julgados necessários pelos serviços para o apuramento da situação socioeconómica do agregado familiar.

Indica-se também que há uma implícita relação directa entre a bolsa de estudo a atribuir, ou propinas a isentar e a situação económica do agregado familiar do estudante, traduzida na atribuição de uma capitação cujo cálculo se efectua a partir do rendimento médio mensal do agregado familiar de origem ou, no caso do estudante ser considerado independente, a partir do rendimento próprio. Clarifica-se igualmente o que se considera um estudante independente: aquele que, sendo solteiro e encontrando-se a viver fora do agregado familiar de origem, aufera rendimentos provenientes de bens ou do seu trabalho, suficientes para a sua manutenção mas insuficientes para custear os seus estudos com o Ensino Superior; ou os estudantes casados que vivam fora do seu agregado familiar de origem com rendimentos provenientes de bens ou do seu trabalho, próprios ou do cônjuge, que sejam suficientes para a sua manutenção mas não para custear os seus estudos.

A Portaria prossegue, dando outras indicações. No cálculo da capitação anteriormente referida podem deduzir-se encargos: com a habitação, com impostos (excepto impostos com veículos), com o alojamento e transporte do suporte económico do agregado, desde que tal seja imprescindível para o exercício da sua actividade.

Outro detalhe importante que nos é fornecido indica que, para efeitos de atribuição dos benefícios sociais, às capitações apuradas correspondem escalões

determinados. A inserção do candidato num determinado escalão obedecia à atribuição de uma pontuação em que se faziam intervir factores ponderadores, nomeadamente se o estudante residia na zona da Universidade, em zona urbana ou suburbana, o modo como se deslocava para a Universidade ou se era um estudante parcial ou completamente deslocado do seu agregado familiar.

A Portaria indica ainda que situação do candidato seria analisada também à luz de outros elementos:

- Encargos com doença de elementos do agregado que pudessem afectar os rendimentos;
- Encargos com outros elementos do agregado que se encontrassem a frequentar estudos;
- Encargos com o alojamento do candidato desde que se tivesse candidatado a alojamento nas residências de estudantes da Universidade e não tivesse podido ser aceite por falta de vaga;
- Quando os rendimentos do agregado familiar proviessem exclusivamente de pensões sociais;
- Quando o candidato fosse o suporte único do agregado familiar;
- Quando o chefe da família tivesse idade igual ou superior à da reforma;
- Quando a totalidade dos rendimentos do agregado familiar fosse inferior ao valor da bolsa máxima;
- Quando fosse propriedade do agregado uma viatura que não se destinasse a utilização no âmbito profissional;
- Quando existisse comprovada acumulação de bens no agregado familiar.

Admite-se ainda a possibilidade de o presidente de cada serviço considerar outros itens para além destes que acabamos de mencionar, devendo, para tal, proferir despacho competente.

Tendo esta Portaria sido publicada, como se indicou, com o objectivo, entre outros, de uniformizar os procedimentos, tornando-os equitativos relativamente aos diversos serviços sociais, chama-se a atenção no ponto 10.º que os critérios de atribuição da pontuação anteriormente referida, são idênticos para todos os serviços.

Mais adiante, admite-se a possibilidade de alteração desta pontuação se ocorresse ao longo do ano lectivo uma alteração da situação financeira do agregado familiar ou na sequência de inquérito desencadeado pelo serviço social fosse comprovada a necessidade de tal alteração.

Prevêem-se, igualmente, sanções disciplinares para o caso das falsas declarações. Esta situação implica reposição das importâncias indevidamente recebidas podendo ir até ao procedimento criminal.

Acautela-se também a situação das mães estudantes com filhos menores e a dos trabalhadores-estudantes a quem são concedidas regalias adicionais.

Em seguida, referem-se questões técnicas preconizando a necessidade da publicitação das listas mencionando os estudantes a quem havia sido atribuída bolsa de estudo e aqueles a quem havia sido recusada, bem assim como outros detalhes relativos a visos e prazos de reclamação.

Quase no final, elencam-se as razões para anulação dos benefícios sociais:

- Desistência da frequência de curso do Ensino Superior;
- Prestação de falsas declarações;
- A não comunicação atempada aos serviços de qualquer alteração de rendimentos ocorrida no agregado familiar e que pudesse influenciar o quantitativo da bolsa de estudo atribuída.

A Portaria finaliza o seu texto com duas tabelas anexas: uma que classifica captações, escalões e bolsas e outra que atribui determinada pontuação consoante o estudante resida na zona urbana, suburbana, necessite de deslocação diária, semanal ou trimestral até à residência do agregado familiar.

► Outro documento legislativo que nos merece destaque é a Portaria n.º 1027/81, de 28 de Novembro. Refere-se especificamente aos **Serviços Médico-Sociais**. Nela se denota, em nossa opinião, alguma confusão relativamente à repartição de responsabilidades quanto à tutela daquele tipo de serviços, o que poderá ser indicativo de que as instituições viviam então um período de reestruturação. Primeiro, argumenta-se que o Decreto-Lei n.º 124/81, de 25 de Novembro, distribuiu competências, no que se refere ao apoio médico, pelo Ministério da Qualidade de Vida e pelo Ministério da Educação e Universidades; depois indica-se que aqueles serviços foram integrados pela Portaria n.º 776/81, de 9 de Setembro, no IASE (Instituto de

Acção Social Escolar) mas que esta instituição não está vocacionada para dirigir serviços médicos universitários, aos quais convém uma política de regionalização e a sua integração em estruturas mais aptas à sua gestão e dinamização. Assim, integram-se os Serviços Médico-Sociais de Coimbra e Porto nos Serviços de Acção Social das respectivas Universidades, ficando os de Lisboa adstritos à Direcção-Geral do Ensino Superior. A portaria termina remetendo para o Conselho de Acção Social do Ensino Superior a responsabilidade de proposta de regulamentação quanto à prestação daqueles serviços e assegurando a estabilidade dos recursos humanos afectos aos Serviços Médico-Sociais.

3.3. O PODER AOS ESTUDANTES (1983-1985)

O IX Governo Constitucional exerceu o seu mandato de 9 de Junho de 1983 a 6 de Novembro de 1985, tendo como Primeiro-ministro, Mário Soares.

A análise do Programa do Governo revela uma preocupação genérica, justificável face ao momento histórico-político que Portugal vivia: a adequação das políticas dos diversos sectores à nossa adesão à CEE.

No que toca ao tema do trabalho, detectámos um compromisso com o preceituado na Constituição, no que se refere à democratização da educação assegurando a todos os cidadãos a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar. Preconiza-se também um alargamento do subsistema Politécnico; uma redefinição das condições e formas de acesso à Universidade, em função de critérios de igualdade de oportunidades e de resposta às necessidades sociais efectivas; prevê-se também a apresentação à Assembleia da República de uma proposta de Lei de Bases do Sistema de Ensino; assume-se a necessidade de diversificação das modalidades de Acção Social Escolar segundo uma perspectiva de integração no contexto educativo da escola; e finalmente, mas muito relevante para este nosso trabalho – propõe-se o Governo a reestruturar os Serviços Sociais Universitários que deveriam, no entender de quem elaborou o Programa do Governo, estar cada vez

mais ao serviço dos que dele efectivamente carecem e ser geridos em regime de co-participação dos utentes.

► O exame da legislação essencial permitiu-nos encontrar o Decreto-Lei n.º 125/84, de 26 de Abril, que procede à **reestruturação dos Serviços Sociais Universitários e ao reforço da participação dos estudantes**.

No preâmbulo deste documento reconhece-se que o Decreto-Lei n.º 132/80, de 17 de Maio, representou um passo importante na medida em que institucionalizou os Serviços Sociais Universitários relativamente à sua autonomia administrativa e financeira. No entanto, quer a deficiente articulação com outras estruturas, quer a não participação dos estudantes nos processos decisórios a todos os níveis, originaram deficiências diversas com repercussões na gestão dos Serviços Sociais Universitários e deram lugar a sucessivas reclamações dos estudantes através das suas associações. O articulado prossegue aludindo ao Programa do Governo, nomeadamente quanto à necessidade de reestruturação dos Serviços Sociais Universitários e quanto ao facto de estes terem de estar cada vez mais ao serviço dos que deles efectivamente carecem devendo ser geridos em regime de co-participação dos utentes. Para tal, foram ouvidos, quer o Conselho de Acção Social do Ensino Superior, quer a Comissão Coordenadora Nacional das Associações de Estudantes. Dessas audiências com o Ministério da Educação, resultou, no entender do legislador, uma mais justa e adequada representação dos estudantes no Conselho Geral de cada serviço social universitário e também no Conselho de Acção Social do Ensino Superior.

Como novidade, este diploma acrescenta ao Conselho de Acção Social do Ensino Superior um representante da Secretaria de Estado do Ensino Superior e um representante das Associações de Estudantes de cada Universidade ou Instituto universitário. Mais, o Conselho apenas poderia deliberar quando estivesse presente a maioria dos seus membros. Este Conselho era apoiado pelo Gabinete de Apoio à Acção Social do Ensino Superior, instância dependente do presidente do Conselho de Acção Social do Ensino Superior. Também o Conselho Geral de cada Universidade sofre alterações:

- Em vez de dois passam a ser três os representantes de órgãos directivos, concretamente professores;

- Em vez de um passam a ser dois os representantes dos estudantes bolseiros devendo pelo menos um deles estar alojado em residência universitária;

- Em vez de um passam a ser dois os representantes das Associações de Estudantes.

3.4. LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, REFORÇO DA AUTONOMIA PARA AS UNIVERSIDADES E POLITÉCNICOS E POLÍTICA DE ACÇÃO SOCIAL (1985-1995)

Em 6 de Novembro de 1985, toma posse o X Governo Constitucional. O seu mandato durou até 17 de Agosto de 1987. O XI Governo Constitucional governou entre 17 de Agosto de 1987 e 31 de Outubro de 1991. O XII Governo Constitucional foi empossado em 31 de Outubro de 1991 e regeu até 28 de Outubro de 1995. Reunimos estes três Governos por terem tido em comum o mesmo Primeiro-ministro – Aníbal Cavaco Silva.

No programa do X Governo não há nada expresso sobre a Acção Social no Ensino Superior. Mas há inovação no que respeita à necessidade de reorganizar o Sistema Educativo no seu todo.

O programa do XI Governo, no que se refere à Educação, coloca uma ênfase especial na constatação do nosso atraso face aos congéneres europeus, atribuindo a responsabilidade, entre outros factores, à instabilidade política que havia caracterizado décadas precedentes. Elege-se a Educação como uma prioridade para o desenvolvimento do país e como meio para atenuar as disparidades entre ricos e pobres, assegurando-se uma verdadeira igualdade de oportunidades. Medidas de

Acção Social estão também contempladas neste programa: pretende-se a expansão do acesso ao Ensino Superior, acompanhada da reformulação do sistema de acesso, a revisão dos sistemas de financiamento e medidas de justiça social que privilegiem os alunos mais carenciados, conduzindo assim a uma maior democratização do ensino; declara-se também como objectivo o reforço dos meios de Acção Social Escolar tendo como destinatários os mais desfavorecidos.

No mandato deste XI Governo são publicadas duas leis fundamentais para o Ensino Superior português: a Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro – Autonomia das Universidades - e a Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro – Autonomia dos Institutos Politécnicos.

O Programa do XII Governo (Outubro de 1991 a Outubro de 1995) dedica desde logo o primeiro ponto do Sector Educação ao Apoio Social ao Sistema Educativo, o que nos parece, por si só, significativo. Nesse ponto podemos constatar que, tendo em vista a igualdade de oportunidades, é assumido o compromisso de prosseguir com um programa de promoção do sucesso educativo e o desenvolvimento de um sistema diversificado de instrumentos de apoio aos estudantes mais carenciados nos quais se incluem, nomeadamente a concessão de Bolsas de Estudo e o alargamento e melhoria da oferta de residências para estudantes.

► Esta necessidade sentida de reorganização vem a concretizar-se com a publicação, em 1986, da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – **a Lei de Bases do Sistema Educativo**. Esta lei é um marco na organização do sistema educativo português. Não só reúne todo um conjunto de legislação que se encontrava dispersa, como encerra em si medidas inovadoras que traduzem uma nova era para a Educação em Portugal. No que se refere ao caso concreto da Acção Social, o ponto 2 do art.º 12.º refere que o Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o Ensino Superior, de modo a impedir os efeitos discriminatórios relativos a desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias; e o art.º 27.º refere que serão desenvolvidos Serviços de Acção Social Escolar concretizados através da aplicação de critérios de discriminação positiva visando a compensação social e educativa dos alunos economicamente mais carenciados, traduzindo-se a acção destes serviços na comparticipação em refeições,

serviços de cantina, transportes, alojamento, manuais e material escolar e pela concessão de Bolsas de Estudo.

► No que se refere concretamente à Acção Social no Ensino Superior, foi publicada neste período, pelo Ministério da Educação, a Portaria n.º 853 – B/87, de 4 de Novembro, que procede à **actualização do valor das Bolsas de Estudo e a regulamentação da sua atribuição**. No preâmbulo deste documento assinala-se que a orgânica dos Serviços Sociais do Ensino Superior necessita de uma revisão de modo a aumentar da participação directa dos estudantes na respectiva gestão; de modo a aumentar a qualidade dos serviços prestados; e de modo a perspectivar a prossecução de outros objectivos. Uma das finalidades deste documento é actualizar o valor das Bolsas de Estudo e do preço a cobrar pelas refeições nas cantinas dos Serviços Sociais do Ensino Superior. As alíneas 1, 2 e 3 do art.º 1.º do documento não introduzem novidades pois especificam quem pode candidatar-se a Bolsas de Estudo do Ensino Superior, nos mesmos termos em que legislação anterior o havia já feito. O ponto 4 sublinha que não perderá o direito a bolsa de estudo o estudante que não obtenha aproveitamento escolar na sequência da doença prolongada que possa ser comprovada ou devido a outras situações consideradas especialmente graves.

Os pontos seguintes caracterizam o que são alunos economicamente carenciados; o que se considera agregado familiar do aluno; quais os encargos que intervêm no cálculo da capitação do aluno e alertam para a presunção de rendimentos.

O art.º 4.º indica que os estudantes com filhos menores de 12 anos poderiam beneficiar de estudo especial.

O ponto 1 do art.º 5.º confere ao presidente de cada serviço a competência para considerar situações não previstas neste diploma o que é, em nosso entender, uma clara valorização da proximidade dos serviços de cada instituição junto dos estudantes que servem.

Esta Portaria prevê no ponto seguinte uma cláusula que sublinhamos: com a aplicação desta legislação, nenhum estudante poderia ser prejudicado. Se a aplicação desta norma fosse penalizadora, o estudante receberia uma bolsa de valor igual ao do ano transacto acrescida de um determinado montante.

O art.º 6.º indica que o valor da bolsa a atribuir teria em consideração os seguintes elementos: a capitação resultante do montante do rendimento próprio e/ou do agregado familiar; o local de residência do aluno em função da proximidade ou afastamento da Escola; despesas com alimentação em cantinas e bares da Universidade, aos fins-de-semana quando estes se encontravam encerrados e outras despesas, nomeadamente com o alojamento, transporte, material didáctico de índole cultural e vestuário; deveriam também ser tidos em conta outros factores favoráveis ou desfavoráveis aos quais era atribuída uma pontuação.

Como factores desfavoráveis eram considerados os seguintes:

- Provir o rendimento de uma empresa familiar, possuir o agregado estabelecimentos de comércio, indústria; desenvolver actividade agrícola como proprietário ou exercer uma profissão liberal – 3 pontos;
- Provir o rendimento de várias origens – 4 pontos;
- Ser o candidato a bolsa de estudo proprietário ou utilizador normal de viatura pertencente ao agregado familiar – 6 pontos;
- Não utilizar o candidato a rede pública de transportes – 3 a 8 pontos.

Como factores favoráveis consideravam-se os seguintes:

- Não dispor o aluno de qualquer capitação – 10 pontos;
- Serem os rendimentos provenientes de trabalhadores por conta de outrem ou enquanto pequenos agricultores – 3 pontos;
- Existir doença incapacitante que afectasse aquele que fosse o suporte do agregado familiar – 3 a 8 pontos;
- Existir doença permanente e continuada de um membro do agregado familiar – 3 a 8 pontos;
- Ser o agregado constituído por duas ou três pessoas – 4 pontos;
- Ser o agregado em causa integrado por três ou mais estudantes – 2 pontos;
- Ter havido aproveitamento escolar em todas as disciplinas do ano anterior – 3 pontos.

Tal como a norma indica, a cada ponto correspondia uma alteração do valor da bolsa para mais ou para menos de 2% da bolsa média, no máximo de 10 pontos.

Como podemos observar esta portaria tenta introduzir na apreciação da candidatura a bolsa de estudo um conjunto de critérios que contribuam para aumentar a objectividade dessa apreciação. É óbvio que alguns dos critérios são de aplicação mais fácil do que outros mas o objectivo subjacente é o de uma aplicação socialmente justa de dinheiros públicos.

O mesmo documento legislativo enumera no art.º 11.º os motivos para anulação do direito a benefícios sociais: desistência de curso do Ensino Superior; prestação de falsas declarações na candidatura por inexactidão ou omissão; não comunicação por escrito no prazo de trinta dias, aos Serviços, de qualquer alteração susceptível de influir no quantitativo da bolsa de estudo. Perante estes casos, o estudante não só perdia o direito aos benefícios sociais como era obrigado a repor os valores indevidamente recebidos.

A Portaria termina descrevendo as formas como deviam ser publicitadas as listas nominativas das Bolsas de Estudo atribuídas; publicando tabela em anexo com os escalões e as capitações; e que o preço a praticar pelos Serviços Sociais do Ensino Superior pela refeição servida nas cantinas passaria a ser de 120\$00 (60 cêntimos de euro).

► A Lei n.º 108/88, de 24 Setembro, **Lei da Autonomia das Universidades**, define, entre muitas outras coisas relativas àquele subsistema de Ensino Superior, as competências do reitor. No contexto deste trabalho destacaríamos a alínea g) do art.º 20.º – incumbindo-o de definir e orientar o apoio a conceder aos estudantes no quadro dos Serviços Sociais.

► Em 5 de Setembro de 1990, é publicada a Lei n.º 54/90 – **Estatuto de autonomia dos estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico**. A partir da análise do documento verificamos diferenças face à Lei da Autonomia das Universidades. Neste caso concreto, sublinharemos apenas a que se reporta à Acção Social: o poder da tutela sobre os Institutos Politécnicos, exercido pelo departamento governamental com responsabilidade pelo sector da Educação, reserva para si a definição do apoio a conceder aos estudantes no quadro dos Serviços Sociais,

competência esta detida pelos reitores das Universidades que, tal como vimos anteriormente, é prescrito na Lei da Autonomia das Universidades.

► Em consonância com a proposta governativa, surge na Lei n.º 30–C/92, de 28 de Dezembro, Orçamento do Estado para 1993, um capítulo XIII, art.º 60.º, intitulado Acção Social no Ensino Superior Público, a propósito do **Financiamento da Acção Social**, no qual se refere expressamente que as receitas provenientes do pagamento de propinas devidas pela inscrição em cursos de Ensino Superior público para o ano de 1993 seriam prioritariamente afectas, pelas respectivas instituições, à construção de residências de estudantes. A essas verbas o Governo faz ainda acrescer uma comparticipação do Ministério da Educação através do PIDDAC, entre 30% e 50% do valor daquelas.

Mais, no mesmo artigo expressa-se o seguinte princípio fundamental a concretizar: o Governo definiria os princípios gerais de regime da Acção Social no Ensino Superior, nomeadamente no que respeita ao financiamento e ao regime de organização e execução, mediante a definição da natureza, estrutura e atribuições nos órgãos de serviços de existência obrigatória e mediante também a devolução às instituições de Ensino Superior público da responsabilidade pela execução da política de Acção Social e pela determinação do modelo organizativo e de gestão dos Serviços Sociais.

Parece-nos muito significativo que este Governo inscrevesse na Lei do Orçamento tais princípios que parecem preparar caminho para uma nova fase da Acção Social no Ensino Superior.

► Efectivamente, em 22 de Abril de 1993, é publicado o Decreto-Lei n.º 129/93 que constituiu um marco fundamental da política de Acção Social no Ensino Superior português, vigente no sistema até há pouco tempo e ainda hoje não integralmente substituído por outros documentos legislativos. Nele se procede à **alteração da orgânica dos Serviços de Acção Social e à regulamentação da atribuição de Bolsas de Estudo**.

O preâmbulo deste decreto indica que a situação em que se encontrava a Acção Social no Ensino Superior impunha uma profunda alteração no funcionamento dos serviços e no processo de atribuição dos benefícios sociais dos estudantes. Nele se afirma também que se pretende dar cumprimento ao disposto na Lei de Autonomia Universitária.

Um dos princípios consagrados é o de responsabilizar individualmente cada instituição pelo modelo de Acção Social que pretende desenvolver e, consequentemente, a selecção dos instrumentos adequados para tal gestão de modo a executar a política definida pelo Governo, através do Ministro da Educação. Assume-se também o compromisso de estender os benefícios e regalias sociais aos estudantes do Ensino Superior público, mediante diploma a fazer publicar posteriormente. Em seguida, clarifica-se que é objectivo essencial da Acção Social no Ensino Superior a melhoria das possibilidades de sucesso escolar mediante a prestação de serviços e a concessão de apoios aos estudantes, tais como Bolsas de Estudo, alimentação em cantinas e bares, alojamento, acesso a serviços de saúde, actividades desportivas e culturais, empréstimos, reprografia, livros e material escolar.

Estabelece-se também que o preço dos serviços prestados aos estudantes no âmbito da Acção Social terá em conta parâmetros diversos, nomeadamente o custo de vida na região de cada instituição de ensino, a situação económica média dos estudantes e o custo real dos serviços prestados.

Outro princípio citado dá preferência aos estudantes no que se refere à contratação de pessoal para a prestação de serviços nas instituições em que se encontram matriculados, mediante a remuneração adequada, pretendendo-se com esta medida, por um lado, melhorar os rendimentos dos estudantes carenciados e, por outro, responsabilizá-los socialmente ao incentivar a sua prestação laboral.

Cria-se também um Conselho Nacional com objectivos de acompanhamento da política de Acção Social no Ensino Superior e como órgão consultivo do Governo, integrando representantes dos Ministros da Educação, das Finanças, da Saúde e da Juventude; das Associações Estudantis e dos órgãos próprios das Universidades e Institutos Politécnicos.

Tal como refere este Decreto, para permitir o desenvolvimento desta política, são criados em todas as instituições de Ensino Superior, Serviços de Acção Social dotados de autonomia administrativa e financeira. Estes serviços têm por missão, entre outras:

- Processar a informação prestada pelos estudantes candidatos a benefícios sociais;

- Prestar os serviços e apoios que fazem parte da sua essência;

- Organizar-se instalando as infra-estruturas necessárias de modo a assegurar o respectivo funcionamento.

É criado, também, o Conselho de Acção Social cujos membros são: o reitor ou presidente, o administrador e dois estudantes, um dos quais bolseiro. Este órgão tem como objectivo regular e fiscalizar o cumprimento das normas e acompanhar e avaliar a funcionalidade e qualidade dos serviços prestados.

No corpo da Lei, capítulo I, art.º 3.º, especificam-se os beneficiários da Acção Social do Ensino Superior:

- Os estudantes portugueses;

- Os estudantes provenientes da União Europeia;

- Os estudantes apátridas ou com o estatuto de refugiado político;

- Os estudantes estrangeiros originários de países com os quais tenham sido celebrados acordos nesse sentido.

Para a concessão de apoios especificam-se como fontes de financiamento:

- As receitas provenientes da prestação de serviços no âmbito da Acção Social Escolar;

- As receitas provenientes dos rendimentos de bens que os serviços possuam;

- As receitas provenientes dos subsídios ou outras formas de financiamento concedidas por quaisquer entidades;

- As receitas provenientes de propinas na percentagem e montante fixados pela própria instituição dos Serviços de Acção Social;

- Os montantes que resultarem da aplicação de taxas, emolumentos e multas;

- Os saldos de anos anteriores;

- Quaisquer outras receitas que lhe venham a ser atribuídas.

No capítulo II, art.º 6.º, define-se a estrutura do sistema, que passa a ser constituída pelos seguintes órgãos: Conselho Nacional para Acção Social no Ensino Superior; Conselhos de Acção Social; Serviços de Acção Social. Mais adiante, no art.º 13.º indica-se que são órgãos dos Serviços de Acção Social: o Administrador para a Acção Social e o Conselho Administrativo. Ao Administrador compete assegurar o funcionamento e a dinamização dos serviços e execução dos planos e deliberações aprovados pelos órgãos competentes.

O Administrador tem por missão:

- Garantir a gestão corrente dos serviços;
- Superintender os recursos humanos;
- Elaborar a documentação necessária à prestação de contas públicas;
- Apresentar os orçamentos para os anos subsequentes;
- Providenciar para que as informações prestadas pelos estudantes candidatos a benefícios no âmbito da Acção Social sejam processadas nos termos legais.

Os artigos analisados anteriormente desenham a estrutura dos serviços. A partir do art.º 18.º estabelecem-se os tipos de apoio a conceder no âmbito da Acção Social. Estes apoios podem revestir a forma de Bolsas de Estudo, empréstimos e outros subsídios. As Bolsas de Estudo são atribuídas atendendo-se às carências económicas do agregado, a que distância o estudante se encontra da sua residência e ao seu aproveitamento escolar. A mesma legislação estabelece também a possibilidade de que se concedam Bolsas de Mérito a estudantes com excepcional aproveitamento escolar, independentemente da sua situação económica.

No art.º 19.º tratam-se as questões relativas à alimentação, determinando-se que deve haver uma avaliação periódica de modo a serem asseguradas as condições de higiene, equilíbrio dietético, e de custos para o fornecimento de refeições aos estudantes. É ainda admitida a possibilidade de se concessionar a prestação destes serviços.

Ficou também estabelecido que, como indica o art.º 20.º, é responsabilidade dos Serviços de Acção Social a promoção de condições de alojamento que proporcionem o ambiente adequado, designadamente mediante a instalação de residências de estudantes.

O acesso à alimentação em cantinas e bares, o alojamento, o funcionamento dos serviços de informação, de reprografia, o apoio bibliográfico e de material escolar, o acesso a serviços de saúde e o apoio às actividades desportivas e culturais são, tal como refere o n.º 1, do art.º 22.º, comparticipados pelos estudantes beneficiários.

O Decreto prevê também a aplicação de coimas de elevado valor (de 200.000\$00 a 500.000\$00 = de 1000 a 2500 euros) aos que prestarem falsas declarações com o intuito de receber benefícios no âmbito da Acção Social. Para além destas multas, determina-se ainda que os estudantes que prestarem declarações dolosamente incorrectas ficam privados, por um prazo não superior a dois anos, de se candidatarem de novo aos benefícios sociais.

Finalmente, estabelece-se como limite para as despesas de funcionamento dos serviços 20% do financiamento posto à disposição, constituindo o cumprimento desta medida factor positivo aquando da atribuição de novos financiamentos.

3.5. A PAIXÃO PELA EDUCAÇÃO E A LEI DE BASES DO FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO (1995-2002)

Em 28 de Outubro de 1995, toma posse o XIII Governo Constitucional cujo mandato se estende até 25 de Outubro de 1999, data em que é empossado o XIV Governo que, por sua vez, exerce funções até 6 de Abril de 2002. Ambos são chefiados pelo Primeiro-ministro António Guterres.

Do Programa do XIII Governo, destacaríamos o princípio da Educação para todos, considerando-se a Educação como um direito cujo acesso se garante a todos e com a maior duração possível. Pretendia-se uma Educação de qualidade, a igualdade de oportunidades e a melhoria da Acção Social. O sector educativo foi desde logo apontado como prioritário pelo Governo, segundo uma opção política que ficou conhecida como a paixão pela Educação.

No âmbito do financiamento das instituições de ensino, uma das primeiras medidas tomadas por este Governo consistiu na suspensão do pagamento de propinas no Ensino Superior, medida esta que é desde logo assumida no seu Programa. Em paralelo, assume-se também o compromisso de desencadear um processo participado visando encontrar, na opinião dos autores do Programa, as formas mais adequadas e socialmente justas para financiar o sistema de Ensino Superior. Pretendia-se igualmente promover o reforço do apoio social escolar, estendendo-o aos estudantes do Ensino Superior particular e cooperativo. Defende-se também o reforço da Acção Social Escolar e dos apoios educativos mediante a criação de um esquema flexível de atribuição de bolsa de estudo com uma gestão descentralizada, a par de um sistema de empréstimos com juros bonificados, empréstimos esses reembolsáveis após a integração do estudante no mercado de trabalho.

Assume-se também o compromisso de consolidação da rede de residências para estudantes e da criação de novas estruturas de apoio socioeducativo tais como a prestação qualificada de Serviços Médico-sociais, bem como a reformulação do quadro jurídico do seguro escolar e de saúde escolar.

No que se refere especificamente à Acção Social Escolar, renova-se o compromisso do reforço de igualdades de oportunidades uma vez que, tal como se pode observar no Programa do Governo, tal constitui um dos pontos fundamentais da sua política educativa. Preconiza-se também um modelo organizativo que privilegie, segundo o texto em análise, uma descentralização responsabilizadora, a ligação entre Escola, Autarquia e Família ou entre Universidade e associações representativas das comunidades educativas segundo uma lógica de diversidade e flexibilidade compatíveis com a eficiência e a equidade.

O tema da Acção Social Escolar no Programa do Governo termina com a intenção de que os apoios socioeducativos se baseiem em critérios justos e rigorosos de apuramento das necessidades dos estudantes e das escolas de modo a aproximar o nosso país dos seus congéneres europeus.

Quanto ao Programa do XIV Governo, no que se refere à Acção Social no Ensino Superior, está expressa a intenção do desenvolvimento da Acção Social Escolar no conjunto do Ensino Superior público e privado (Bolsas de Estudo, cantinas, residências, instalações desportivas); e o propósito de assegurar a igualdade de tratamento dos jovens filhos de imigrantes em matéria de acesso aos meios disponíveis para os estudantes portugueses carenciados, a nível do Ensino Superior.

► O primeiro documento legislativo em apreço é o Despacho n.º 209/97, de 9 de Maio. Trata-se de uma proposta apresentada pelo Conselho Nacional para a Acção Social do Ensino Superior relativamente a **critérios orientadores para a atribuição de Bolsas de Estudo a estudantes do Ensino Superior público**. No preâmbulo deste documento, faz-se uma síntese dos temas que aborda e das novidades que com ele são introduzidas. Há uma primeira alusão ao Programa do Governo, referindo-se a intenção de reforçar a Acção Social Escolar.

De seguida, listam-se os aspectos fundamentais considerados neste Despacho:

- Alargamento aos estudantes dos Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE) conferentes do grau de licenciatura e da possibilidade de requererem bolsa de estudo;
- Possibilidade de um primeiro ano sem aproveitamento mínimo, não advindo desta circunstância quaisquer penalizações;
- Manutenção do direito a bolsa quando o estudante puder concluir o curso com um número de inscrições definido pela fórmula “n+1”, sendo “n” o número de anos de duração do curso;
- Adaptação desta mesma fórmula quando haja mudança de curso;
- Introdução do conceito de bolsa de referência na fórmula de cálculo;
- Fixação de um valor anual para o montante da bolsa;
- Substituição do sistema de escalões por um sistema contínuo de atribuição de bolsas;
- Discriminação positiva dos estudantes cujos agregados familiares tenham capitações mais baixas;
- Prioridade absoluta de alojamento de estudantes bolseiros nas residências dos Serviços de Acção Social;
- Concessão de complemento de bolsa aos bolseiros deslocados quando não seja possível alojá-los nas residências dos serviços;
- Concessão de um complemento de bolsa em situações de prolongamento das actividades escolares para além de dez meses.

Salvaguardando alguns dos princípios inovadores que o documento introduz, o restante contém fórmulas e expressões que pretendem constituir-se como uma ferramenta técnica que pudesse aumentar a objectividade do processo de atribuição de Bolsas de Estudo a estudantes carenciados.

► Prosseguindo a análise da legislação relativa à Acção Social no Ensino Superior, debruçámo-nos sobre a Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro – **A Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior Público.**

De acordo com esta Lei, o financiamento processa-se a partir de uma relação tripartida:

- Entre o Estado e as instituições de Ensino Superior;
- Entre os estudantes e as instituições de Ensino Superior;
- Entre o Estado e os estudantes.

A Lei estabelece como objectivos:

- O cumprimento das prioridades nacionais no que se refere à política educativa para o subsistema público;
- Garantir às instituições o apoio necessário ao exercício das suas funções de ensino e investigação;
- Adequar o financiamento concedido aos planos de desenvolvimento das instituições;
- Concretizar o direito à igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar, pela superação de desigualdades económicas, sociais e culturais.

Identifica, igualmente, princípios gerais:

- Responsabilização financeira do Estado;
- Democraticidade;
- Universalidade;
- Justiça;

- Não exclusão e equidade;
- Complementaridade.

Destes, destacamos o da democraticidade, segundo o qual os cidadãos têm direito de, de acordo com as suas capacidades, acederem aos graus mais elevados do ensino e da investigação científica, bem assim como da criação artística sem quaisquer restrições, nomeadamente de ordem económica; destacamos igualmente o princípio da justiça, na medida em que ao Estado e aos estudantes incumbe a participação nos custos com o Ensino Superior público como contrapartida pelos benefícios de ordem social e de ordem individual a auferir futuramente; sublinhamos igualmente o princípio da não exclusão que consagra o direito a cada estudante de não ser excluído por motivos económicos do acesso e frequência do Ensino Superior, devendo para tal o Estado assegurar um sistema de Acção Social Escolar adequado e justo; finalmente, assinalaríamos o princípio da equidade segundo o qual cada instituição e cada estudante tem direito a beneficiar do apoio adequado à sua situação concreta.

Mais adiante, no art.º 15.º, refere-se que o Estado se orienta de modo a garantir a existência de Serviços de Acção Social que favoreçam o acesso ao Ensino Superior e a prática de uma frequência bem-sucedida, com discriminação positiva em relação aos estudantes economicamente carenciados e aos estudantes deslocados. No n.º 2 do mesmo artigo, garante-se que, através da Acção Social, nenhum estudante será excluído do subsistema do Ensino Superior por incapacidade financeira.

O artigo seguinte responsabiliza o Estado pela garantia do direito à educação e ao ensino nas melhores condições visando a formação de quadros qualificados e a promoção do desenvolvimento do país. Para tal, constitui obrigação do Estado a melhoria e o reforço da Acção Social Escolar e dos apoios educativos mediante a consolidação e expansão das infra-estruturas físicas, privilegiando-se a construção de residências e cantinas.

No art.º 17.º, assinala-se que o Estado concede apoios directos e indirectos geridos de forma flexível e descentralizada. Consideram-se modalidades de apoio social directo:

- As Bolsas de Estudo;
- Os Auxílios de Emergência.

Como formas de apoio social indirecto são considerados:

- O acesso à alimentação e ao alojamento;
- O acesso a serviços de saúde;
- O apoio a actividades culturais e desportivas;
- O acesso a outros apoios educativos.

A Lei chama ainda particular atenção para o facto de deverem ser considerados apoios especiais a conceder a estudantes portadores de deficiência.

A Lei prossegue, caracterizando em artigos seguintes os estudantes que podem ser candidatos a Bolsas de Estudo e consagra o princípio da prestação de declarações sob compromisso de honra. Passa também a ser considerado o Auxílio de Emergência: o apoio excepcional destinado a situações não previstas e de emergência, enquadráveis nos objectivos da Acção Social no Ensino Superior.

No art.º 22.º, define-se que os estudantes terão acesso ao serviço de refeições prestado por diferentes tipos de unidades de restauração e que aos estudantes deslocados e, prioritariamente àqueles economicamente carenciados, é concedido o acesso a residências ou apoios específicos para esse fim, sendo ambos os serviços subsidiados.

Também no art.º 23.º, as questões relativas aos serviços de saúde são contempladas: pretende-se que seja disponibilizado o apoio em áreas específicas, nomeadamente de diagnóstico, prevenção e acompanhamento psicopedagógico. Para tal, a Lei prevê o estabelecimento de protocolos com estruturas de Saúde em termos a regulamentar.

O âmbito desportivo e cultural é abordado no art.º 24.º, no qual se preconiza que o apoio às actividades culturais e desportivas abrangerá: a criação de infra-estruturas; a aquisição de equipamentos desportivos e culturais; e o apoio ao respectivo funcionamento.

Também se prevê o acesso dos estudantes a serviços de informação, reprografia, material escolar e apoio bibliográfico em condições favoráveis sob o ponto de vista do preço.

Preconiza-se igualmente, no art.º 26.º, a concessão de empréstimos para autonomização do estudante, em termos a regulamentar posteriormente, nomeadamente pela criação de taxas bonificadas. Segundo o texto, estes

empréstimos destinaram-se primeiramente aos estudantes economicamente carenciados que tivessem aproveitamento escolar. Haveria lugar a uma avaliação da situação específica do estudante, considerando-se a sua situação económica, o custo das propinas, as despesas com os estudos e a distância da residência ao estabelecimento de ensino. Tais factores determinariam o valor do empréstimo a conceder. O reembolso seria efectuado depois do início na vida activa, sendo tidas em conta as dificuldades de inserção no mercado de trabalho. O diploma prevê também que esta modalidade de empréstimo possa ser extensível a estudantes de pós-graduação que não exerçam actividade profissional, em termos a regulamentar.

Outra novidade introduzida neste diploma legal foi a criação do Fundo de Apoio ao Estudante (FAE). Trata-se de um organismo criado no âmbito do Ministério da Educação, com personalidade jurídica, autonomia administrativa e financeira e património próprio. Tinha por missão afectar as verbas destinadas à Acção Social Escolar e promover e acompanhar o sistema de empréstimos. Tal como refere o art.º 27.º, o FAE integra a estrutura do sistema de Acção Social no âmbito das instituições de Ensino Superior e tem como órgão consultivo o Conselho Nacional para a Acção Social no Ensino Superior.

Finalmente, no art.º 29.º são consideradas as contra-ordenações a aplicar aos estudantes que faltem à verdade relativamente à declaração de honra; que peçam o auxílio de emergência sem dele necessitar ou requeiram, sem ser verdade, a qualidade de aluno deslocado. As consequências previstas podiam implicar a anulação da matrícula e privação do direito de acesso aos apoios da Acção Social Escolar, sendo ainda obrigados a repor as importâncias recebidas indevidamente.

► Em 31 de Outubro de 1997, através do Despacho n.º 10324-D/97, é publicado o **Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior Público**.

Nele se define, no art.º 3.º, o que é a Bolsa de Estudo, considerando-se como uma prestação pecuniária, de valor variável, para comparticipação dos encargos com a frequência de um curso de Ensino Superior, visando contribuir para custear despesas de alojamento, alimentação, transporte, material escolar e propinas, sendo suportada integralmente pelo Estado, a fundo perdido.

Como regulamento que é, tem um carácter eminentemente instrumental no que se refere à aplicação da política de Acção Social no Ensino Superior, descrevendo com detalhe os seguintes aspectos:

- O que se considera aproveitamento escolar e aproveitamento mínimo;
- Como devem os candidatos proceder para requerer a atribuição da bolsa de estudo;
- Quais as condições para tal requerimento;
- O que se considera o agregado familiar do estudante;
- O que é um estudante deslocado;
- Qual a base para o cálculo do rendimento anual do agregado familiar;
- Tipifica o que se considera como estudante economicamente carenciado (sendo aquele cuja capitação média mensal do agregado familiar é inferior ao Salário Mínimo Nacional em vigor no início do ano lectivo, de acordo com os cálculos a efectuar – art.º 11.º);
- Indexa o valor da bolsa mensal de referência ao Salário Mínimo Nacional;
- Estabelece o que é a bolsa base mensal;
- Define o que é o complemento de bolsa;
- Explica como se calcula o valor da bolsa de estudo e como procede ao respectivo pagamento;
- Indica o que são prestações complementares;
- Confere um estatuto especial aos estudantes portadores de deficiência física ou sensorial;
- Determina a possibilidade de que os Serviços de Acção Social concedam Auxílios de Emergência;
- Estabelece prioridade absoluta na concessão de alojamento nas residências aos estudantes bolseiros deslocados.

► No ano seguinte, em 1998, pelo Despacho n.º 2331/98, de 6 de Fevereiro, introduz-se uma novidade: a **Atribuição de Bolsas de Mérito a Estudantes do Ensino Superior**. Este despacho regulamenta a forma como tais bolsas devem ser atribuídas. O objectivo que se pretende alcançar é de premiar o mérito e estimular o esforço dos estudantes prevendo-se que tal medida possa ter reflexos positivos na consolidação de um Ensino Superior de qualidade.

Estas Bolsas de Estudo por mérito, tal como podemos verificar no art.º 3.º daquele diploma, são uma prestação pecuniária de valor fixo para a comparticipação dos encargos com a frequência de um curso de Ensino Superior, destinando-se a estudantes com aproveitamento escolar excepcional e sendo suportadas integralmente pelo Estado, a fundo perdido.

► A Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro, criou o **Fundo de Apoio ao Estudante**, remetendo para legislação posterior a sua regulamentação, o que vem a acontecer com o Decreto-Lei n.º 94-D/98, de 17 de Abril.

Com este Decreto, estabelecem-se as atribuições deste Fundo:

- Afectar verbas à Acção Social Escolar;
- Promover e acompanhar o sistema de empréstimos;
- Participar na definição das políticas e na programação da rede de infra-estruturas da Acção Social Escolar;
- Acompanhar o funcionamento dos Serviços de Acção Social Escolar;
- Participar no processo de atribuição de benefícios sociais aos estudantes do Ensino Superior privado;
- Realizar estudos em matéria de apoio social aos estudantes. O diploma estabelece igualmente a orgânica do FAE, dispondo sobre o regime de instalação do mesmo.

► Em 1998, é publicado o Despacho n.º 13766-A/98 de 7, de Agosto, que **altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior Público**. Nele se volta a reafirmar o objectivo estabelecido pelo Governo de reforço da Acção Social Escolar. Recorda-se que, em Abril de 1997, foram aprovadas as linhas orientadoras para atribuição de bolsa de estudo pelo Despacho n.º 209/97, de 9 de Maio. Recorda-se também ter sido entretanto aprovada a Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro, e que em 31 de Outubro, pelo Despacho n.º 10324-D/97, havia sido aprovado o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior Público.

O diploma refere também como motivo original, terem sido entretanto recebidas sugestões sobre a matéria e, assim, eram então publicadas as seguintes alterações:

- Aumento do complemento da bolsa para despesas de transporte dos estudantes não deslocados para até 15% do Salário Mínimo Nacional;
- Aumento do complemento de bolsa para alojamento dos estudantes deslocados a quem não tivesse sido atribuído alojamento nas residências de estudantes para até 25% do Salário Mínimo Nacional;
- Permissão a estudantes que não tivessem tido aproveitamento para, em certas condições, tornar a requerer bolsa;
- Não contabilização das reprovações ocorridas até ao ano lectivo de 1996-1997 para estudantes que tivessem sido bolseiros num dos dois anos lectivos anteriores à data em vigor do regulamento;
- Não contabilização das inscrições feitas no anterior curso para os estudantes que mudassem de curso pela primeira vez, apoiando desta forma a correcção das opções vocacionais do estudante.

► Um outro documento que nos merece destaque é a Lei n.º 90/2001, de 20 de Agosto, que, tal como o diploma intitula, **define medidas de apoio social às mães e pais estudantes**.

Nesta Lei são determinadas as formas de apoio social e escolar às mães e pais estudantes que se encontrassem a frequentar os ensinos básico, secundário,

profissional ou superior e vocaciona-se muito especialmente para as jovens mães grávidas, puérperas e lactantes. Prevê-se, para quem se encontrar abrangido pela Lei:

- Um regime especial de faltas, sempre justificadas desde que comprovadas para consultas pré-natais, relacionadas com o parto, amamentação, doença e assistência a filhos;

- O adiamento da apresentação ou entrega de trabalhos;

- A isenção de presença obrigatória nas aulas;

- A dispensa de inscrição num número mínimo de disciplinas no Ensino Superior.

Às grávidas é concedido o direito:

- De beneficiarem de uma época especial para realização de exames;

- Da transferência de estabelecimento quando o pretendam;

- Da inscrição em estabelecimento de ensino fora da área de residência;

- À leccionação de aulas de compensação.

Finalmente, a Lei determina que os filhos de pais e mães menores que sejam estudantes gozem de preferência de admissão em estabelecimentos da rede pré-escolar pública e nas creches e jardins-de-infância com acordos de cooperação com o Estado e na colocação em amas desde que sejam credenciadas pelos serviços de segurança social.

► Já no final do mandato do XIV Governo, é publicado o Despacho n.º 7424/2002, de 10 de Abril, com origem no Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Superior. Neste despacho, que **altera o valor dos complementos de bolsa para estudantes deslocados e não deslocados e as prestações complementares**, faz-se uma referência à legislação vigente com aplicação na área da Acção Social, nomeadamente o Regulamento de Atribuição de Bolsas a Estudantes do Ensino Superior Público. Tal como foi possível constatar, este documento resulta de uma proposta apresentada pelo Conselho Nacional para a Acção Social no Ensino Superior relativamente aos complementos de bolsa para estudantes deslocados e não deslocados e às prestações complementares.

Assim sendo, as alterações que introduz vão no sentido do aumento do valor correspondente aos complementos de bolsa e das prestações complementares, bem assim como se aproveita para proceder à conversão dos valores dessas contribuições, de escudos para euros.

3.6. UMA VISÃO PESSIMISTA DO PAÍS (2002-2004)

Em 6 de Abril de 2002, toma posse o XV Governo Constitucional que exerce o seu mandato até à apresentação da demissão em 17 de Julho de 2004, para o exercício do cargo de Presidente da Comissão Europeia, do Primeiro-ministro José Manuel Durão Barroso.

O Programa deste Governo inicia-se com um conjunto de considerações sobre o estado do país, de acordo com um posicionamento político que viria a ser conhecido como o “discurso da tanga”.

Portugal não podia estar pior. No entender do Governo:

- Havia um grave descontrolo das contas públicas;
- Tinha-se assistido a um crescimento desenfreado das despesas do Estado;
- Existia uma perigosa ameaça de incumprimento das obrigações nacionais para com a União Europeia;
- Encontrava-se fortemente abalada a confiança dos agentes económicos;
- Assistia-se a uma perigosa degradação das instituições, com enfraquecimento da autoridade democrática do Estado;
- Os últimos anos da governação anterior teriam gerado desordem nas finanças, e empobrecimento do país e, mais do que isso, teria gerado uma crise de valores.

As considerações prosseguem, referindo que a aposta no trabalho, no mérito, na exigência, na responsabilidade, no esforço individual e na solidariedade colectiva

havam dado lugar a uma cultura de facilidade, de laxismo, de clientelismo, de dependências, de gestão corporativa de interesses sem qualquer subordinação ao primado do interesse nacional, para se concluir que “Um País assim é um País sem confiança em si próprio e sem ambição em relação ao seu futuro.”

Apresentado este quadro, o Governo assume o compromisso de fazer de Portugal, no espaço de menos de uma geração, um dos países mais desenvolvidos da Europa.

No que se refere concretamente à Acção Social no Ensino Superior era intenção do Governo garantir a igualdade de oportunidades baseada no mérito, permitindo o acesso ao Ensino Superior a todos os alunos. Era igualmente intenção, expressa no Programa, incrementar a Acção Social Escolar, respeitando o princípio do financiamento diferenciado em função das diferentes carências dos estudantes e proceder ao aumento da rede de residências para o Ensino Superior a partir de uma articulação com as autarquias.

► Em 6 de Janeiro de 2003, foi publicada a Lei n.º 1/2003, que aprova o **Regime Jurídico do Desenvolvimento da Qualidade do Ensino Superior**.

No art.º 1.º dessa Lei, alínea c) indica-se que cabe ao Estado, no domínio do Ensino Superior, assegurar condições de igualdade de oportunidades no acesso aos cursos ministrados nos estabelecimentos de ensino.

No art.º 10.º refere-se que Estado poderá conceder, por contrato, apoio na Acção Social ao estudante, bem assim como Bolsas de Mérito.

No art.º 11.º trata-se expressamente a Acção Social: ao Estado, através de um sistema de Acção Social do Ensino Superior, competiria assegurar o direito à igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar, mediante a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais. Esse sistema de Acção Social contemplaria as seguintes medidas:

- Bolsas de Estudo;
- Acesso à alimentação e alojamento;
- Acesso a serviços de saúde;

- Apoio a actividades culturais e desportivas;
- Acesso a outros apoios educativos.

Previo-se, igualmente, que os benefícios sociais concedidos aos estudantes do Ensino Superior público pudessem também ser estendidos aos estudantes do Ensino Superior privado.

Outra referência que nos merece destaque, respeita aos requisitos para a criação e o funcionamento de um estabelecimento de Ensino Superior: entre outros, alínea h) – Disponibilização de Serviços de Acção Social, o que em nosso entender é revelador da importância que lhe era atribuída no contexto da sua acção para com os estudantes do Ensino Superior.

► Em 22 de Agosto de 2003, é publicada a Lei n.º 37/2003, na qual se **estabelecem as bases do financiamento do Ensino Superior**. Esta Lei vem revogar a Lei n.º 113/97 de 16 de Setembro, já por nós anteriormente analisada.

A alínea e) do art.º 2.º refere expressamente como objectivo a promoção do direito à igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar, pela superação de desigualdades económicas, sociais e culturais.

No art.º 3.º enumeram-se os princípios subjacentes à Lei, dos quais sublinharíamos:

- O princípio da democraticidade, segundo o qual, de acordo com as suas capacidades, os cidadãos devem poder aceder aos graus mais elevados do ensino, investigação e criação artística, sem restrições de natureza económica ou outra;
- O princípio da universalidade, enquanto direito de acesso de estudantes e instituições aos mecanismos de financiamento que a lei prevê;
- O princípio da não exclusão entendido como direito que assiste a cada estudante de não ser excluído por motivos económicos do acesso e frequência do Ensino Superior, competindo ao Estado assegurar um adequado e justo sistema de Acção Social.

No art.º 18.º, o Estado assume o compromisso de garantir um sistema de Acção Social que possibilite a frequência do Ensino Superior por todos os estudantes. Assume-se igualmente o princípio de que a Acção Social garante que nenhum estudante será excluído do sistema por falta de recursos financeiros.

No artigo seguinte, o Estado assume a garantia do direito à educação e ao ensino dentro das condições possíveis e dos limites do orçamento disponível tendo como objectivo a formação de quadros qualificados e o desenvolvimento do país. Para tal, o Estado deveria investir na Acção Social e nos apoios educativos privilegiando a construção de residências e cantinas. Para financiar os Serviços de Acção Social das instituições de Ensino Superior deveria ser publicado um Decreto-Lei donde constaria uma fórmula para aplicar esse financiamento, tendo por base critérios de equidade, eficiência e desempenho.

Fazemos aqui um parêntesis para mencionar o facto de que até à data de hoje está ainda o sistema de Acção Social a aguardar a publicação desse Decreto-Lei que possa permitir clarificar a forma como é feito o respectivo financiamento.

O art.º 20.º é específico para a Acção Social Escolar, indicando que, no seu âmbito, o Estado concede apoios directos e indirectos cuja gestão é efectuada de forma flexível e descentralizada. O apoio social directo consiste na atribuição de Bolsas de Estudo e o apoio social indirecto pode ser prestado para acesso a alimentação e alojamento, a serviços de saúde, no apoio a actividades culturais e desportivas ou outros apoios educativos. Ainda neste mesmo artigo chama-se a atenção para deverem ser considerados apoios específicos a atribuir a estudantes portadores de deficiência. Considera-se também a possibilidade de atribuir apoios específicos a estudantes deslocados, de e para as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.

O artigo seguinte prevê que se exerça controlo sobre as verbas atribuídas. Esse controlo poderia revestir a forma documental ou inspectiva e o principal objectivo consistia em determinar se quem recebia os respectivos subsídios eram aqueles que efectivamente deles careciam.

No art.º 22.º determina-se quem podem ser os beneficiários da atribuição de Bolsas de Estudo: os estudantes economicamente carenciados que evidenciem mérito, dedicação e aproveitamento escolar. Segundo esta Lei, as bolsas destinam-se a custear, entre outras, as despesas com alojamento, alimentação, transportes,

material escolar e propina. Essas Bolsas de Estudo são atribuídas pelo Estado, a fundo perdido.

Tal como se refere no art.º 23.º, aquando da candidatura a bolsa de estudo, o estudante deveria subscrever uma declaração de honra. Dessa declaração devem constar elementos relativos à identificação pessoal, residência, situação escolar, composição do agregado familiar, proveniência dos rendimentos e nessa mesma declaração o estudante deve demonstrar disponibilidade para produzir prova do declarado, quando tal lhe for solicitado pelos serviços.

Os artigos seguintes referem-se aos apoios sociais directos e ao sistema de empréstimos sem que qualquer novidade tenha sido introduzida desde a legislação anteriormente analisada.

► O Despacho n.º 24386/2003, de 18 de Dezembro, da responsabilidade do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto da Ministra da Ciência e do Ensino Superior, **altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas a Estudantes do Ensino Superior Público no sentido de que o Estado assegura aos estudantes bolseiros o pagamento integral da propina de cada estabelecimento onde se encontre matriculado.**

Afirma-se, de novo, que o Estado se compromete a garantir a existência de um sistema de Acção Social que permita o acesso ao Ensino Superior e respectiva frequência por todos os estudantes. Assegura-se, assim, que nenhum estudante será excluído do subsistema do Ensino Superior por incapacidade financeira.

Com este Despacho, procedeu-se à alteração do valor da capitação média mensal do agregado familiar. Por outro lado, passou a assegurar-se o pagamento às instituições de Ensino Superior do diferencial entre a Bolsa de Estudo recebida pelos estudantes bolseiros e o valor real da propina cobrada nesse estabelecimento.

► Em 18 de Maio de 2004, é publicado no portal do Governo um documento intitulado **Reforma da Acção Social no Ensino Superior.**

O documento inicia com um balanço do que tinha até então sido a Acção Social em Portugal. Começa por referir que Portugal democratizou nos últimos anos o acesso ao Ensino Superior, permitindo-se assim que chegassem ao sistema de ensino jovens oriundos de todas as classes sociais, e, conseqüentemente, repetindo a composição social da população portuguesa. Neste sentido, segundo o documento, passou a colocar-se com maior pertinência a necessidade de consagrar a igualdade de oportunidades. Sublinha-se a intervenção decisiva da Acção Social nesse processo e refere-se que o orçamento público reservado à Acção Social, passou de 9,5% da despesa total com o Ensino Superior, para 11%, em 2003.

Este esforço, na opinião do Governo de então, permitiu reduzir fortes distorções entre os subsistemas público e privado, sendo que neste último ainda subsistiam desigualdades, nomeadamente no respeitante às infra-estruturas.

De seguida, indica-se um acréscimo de 13,2% no financiamento para a Acção Social, essencialmente destinado a Bolsas de Estudo, privilegiando-se assim o apoio directo aos estudantes.

Justificando a opção política, afirma-se, em seguida, que Portugal adoptou um sistema de igualização das oportunidades que assegura aos candidatos ao Ensino Superior iguais possibilidades de acesso, permanência e êxito, concluindo-se que o objectivo final é o de que nenhum estudante com reais capacidades de frequência de um curso de Ensino Superior disso seja privado.

O documento continua, prestando informações, nomeadamente no que se refere:

- Ao aumento do número de bolseiros;
- À instituição de Bolsas de Mérito para os estudantes com aproveitamento escolar excepcional;
- Ao facto de se ter alargado em 20% o limiar da elegibilidade financeira das famílias de modo a abranger um número correspondente de estudantes bolseiros.

Em seguida, menciona-se o facto de que o processo de atribuição de bolsas, ao ser realizado pelos Serviços Acção Social de cada uma das Universidades e Politécnicos públicos e, por outro lado, pela Direcção-Geral do Ensino Superior (no que se refere aos estudantes do ensino privado), produziria, na opinião do Governo, discrepância na utilização das regras e procedimentos técnicos por parte das instituições.

Ainda segundo o mesmo documento governamental, esta discrepância parece poder ser evidenciada pelo facto de, no Ensino Superior público, a taxa de bolseiros relativamente ao total da população estudantil de cada instituição, ter variado entre os 9% e os 39%; ou, no que se refere à taxa de aprovação de candidaturas a bolsa de estudo, tal valor ser também bastante diferenciado.

Prosseguindo, o documento refere as percentagens relativas ao alojamento indicando, entre outros, um valor significativo: a taxa média de 56% para os alunos deslocados, ou seja, aqueles que residiam fora do agregado familiar. Outro dado significativo avançado, referente ao ano de 2003, indica terem sido servidas mais de dez milhões de refeições por ano nas cantinas dos estabelecimentos de Ensino Superior público português. Mais, indica-se que essas refeições custaram em média 4,60€, dos quais o Estado participou no valor médio de 2,80€ e o estudante em 1,80€.

Colocados estes pressupostos, o Governo declara a intenção de, até Julho de 2004, através do Ministério da Ciência e Ensino Superior, reformular a política de Acção Social, visando essencialmente o seguinte:

- Redefinir o âmbito do sistema de Acção Social, alargando o campo da sua intervenção, nomeadamente, apostando na formação integral, na cidadania, na cultura científica e humanista e no desporto;

- Universalizar o acesso a serviços com qualidade, discriminando positivamente os menos favorecidos e recusando uma visão assistencialista da Acção Social;

- Alterar o modelo de financiamento do sistema, até então baseado num orçamento de referência, sem se terem em conta referenciais como a qualidade da prestação dos serviços;

- Introduzir novas modalidades de apoio aos estudantes;

- Aumentar a frequência de auditorias visando o controlo das verbas atribuídas;

- Reajustar os intervalos da capitação para atribuição de bolsas;

- Harmonizar os critérios de selecção dos bolseiros;

- Discriminar positivamente os melhores estudantes;

- Alargar os apoios indirectos, nomeadamente o serviço de alimentação e alojamento, aos estudantes no ensino privado;

- Proceder à redefinição organizativa do sistema, visando modernizar, simplificar e harmonizar procedimentos; e inventariar e avaliar o património dos Serviços de Acção Social; partilhar recursos; diminuir encargos com o funcionamento; promover o financiamento com recursos próprios e introduzir práticas de eficiência e qualidade, bem assim como mecanismos de autoavaliação de modo a permitir uma melhoria contínua dos serviços prestados.

Este conjunto de intenções manifestado pelo Governo de então, não passou de isso mesmo. Com a saída de José Manuel Durão Barroso, o Governo caiu e nada se alterou.

3.7. CONTRIBUTO NACIONAL PARA A CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO EUROPEU DO ENSINO SUPERIOR (2004-2005)

Em 17 de Julho de 2004, toma posse o XVI Governo Constitucional cujo mandato se estende até 12 de Março de 2005 e que teve como Primeiro-ministro Pedro Santana Lopes.

Do Programa do Governo, no que se refere ao Ensino Superior, destacaríamos o propósito da criação de um espaço europeu do Ensino Superior consubstanciado na Declaração de Bolonha.

No Programa encontramos ainda medidas de apoio ao estudante do Ensino Superior:

- Garantia de igualdade de oportunidades no acesso de alunos ao sistema de Ensino Superior;
- Universalização do acesso a serviços de qualidade, discriminando positivamente, por via do financiamento, os alunos com menores recursos materiais;
- Aumento e melhoria da oferta de infra-estruturas (cantinas e residências) de Acção Social;
- Alargamento dos apoios prestados aos alunos do Ensino Superior particular e cooperativo no âmbito da Acção Social;
- Discriminação positiva do mérito académico, em particular dos alunos mais carenciados;
- Apoio à criação de condições para o desenvolvimento da prática desportiva dos estudantes do Ensino Superior;
- Apoio à criação e desenvolvimento de condições adequadas ao ensino dos estudantes portadores de deficiência física ou sensorial.

► Sob o de vista legislativo, destacamos o Despacho n.º 1199/ 2005, de 19 de Janeiro, do Gabinete da Ministra da Ciência, Inovação e Ensino Superior – **Concessão de passagens aéreas para estudantes deslocados do continente, Madeira e Açores**. Mediante este Despacho, passa a ser atribuída uma passagem aérea de ida e volta, por ano, aos estudantes economicamente carenciados originários das Regiões Autónomas dos Açores e Madeira ou aos estudantes do continente que se encontrem deslocados naquelas Regiões e que frequentem o Ensino Superior. Trata-se, como se diz no Despacho, de permitir a possibilidade de, uma vez por ano, visitarem as suas famílias. O texto prossegue indicando que cabe ao Estado, no âmbito do sistema de Acção Social Escolar, introduzir formas de compensação à vivência insular, corrigindo assimetrias geográficas, concedendo apoios específicos a estudantes deslocados das e para as Regiões Autónomas.

Como condição, para além de serem economicamente carenciados, de terem obtido aproveitamento escolar, é necessário que não exista curso idêntico em estabelecimento de Ensino Superior da região onde reside habitualmente o agregado familiar do estudante.

3.8. REFORMAS DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR E RESPOSTA À CRISE ECONÓMICA (2005-2009)

Analisamos finalmente o XVII Governo Constitucional que iniciou o seu mandato em 12 de Março de 2005, chefiado pelo Primeiro-ministro José Sócrates e cujo exercício se prolongou até 26 de Outubro de 2009.

Do seu Programa constam, como objectivos para a política de Ensino Superior:

- Garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu de Ensino Superior, concretizando o Processo de Bolonha;
- Reforçar o sistema de Ensino Superior com instituições autónomas, facilitando assim o seu governo;

- Promover a qualidade do sistema;

- Promover a igualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior, melhorando os níveis de frequência e conclusão dos cursos superiores, atrair novos públicos segundo uma lógica de aprendizagem ao longo da vida e promovendo a Acção Social Escolar.

No desenvolvimento deste último objectivo, o Governo propõe-se, entre outras medidas:

- Não aumentar, a preços constantes, o valor das propinas do primeiro ciclo do Ensino Superior;

- Introduzir na componente de financiamento da responsabilidade das famílias, mecanismos que permitam beneficiar os estudantes com melhor rendimento académico;

- Melhorar a eficácia do sistema de Acção Social Escolar mediante a redução dos gastos com funcionamento e o aumento proporcional do investimento no apoio a estudantes carenciados.

No que se refere ao Ensino Superior, ao longo do mandato deste Governo, foi produzida a legislação que em seguida analisamos.

► Destacaríamos, em primeiro lugar, a Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, que **introduz a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e a primeira alteração à Lei de Bases de Financiamento do Ensino Superior.**

No art.º 12.º, n.º 6, refere-se que o Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o Ensino Superior de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou desvantagens sociais prévias.

► A implementação do Processo de Bolonha levou a que, em 6 de Março de 2007, fosse publicado o Despacho n.º 4183/2007, proveniente do Gabinete do Ministro. Este Despacho **introduz alterações ao Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes de Estabelecimentos de Ensino Superior Público**, aprovado pelo Despacho n.º 10324-D /97, 2.ª série, de 31 de Outubro,

alterado pelo Despacho n.º 13766-A/98, 2.ª série, de 7 de Agosto, pelo Despacho n.º 20768/99, 2ª série, de 3 de Novembro, pelo Despacho n.º 7424/2002, 2ª série, de 10 de Abril, e pelo Despacho n.º 24386/2013, 2ª série, de 18 de Dezembro.

O objectivo deste Regulamento é disciplinar a atribuição de Bolsas de Estudo a estudantes matriculados ou inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior público. Passam a considerar-se abrangidos os estudantes inscritos em ciclos de estudos que confirmem o grau de licenciado ou de mestre, bem assim como os estudantes inscritos em cursos de especialização tecnológica (CET).

Em artigos subsequentes, trata-se o seguinte:

- Define-se o conceito de Bolsa de Estudo;
- Indica-se o que se entende por aproveitamento escolar e aproveitamento mínimo num curso superior;
- Refere-se o que é necessário para apresentar o requerimento de candidatura a bolsa de estudo e quais as condições gerais para a requerer;
- Clarifica-se o que se entende por agregado familiar do estudante;
- Define-se o que se considera um estudante deslocado;
- Explica-se como se procede ao cálculo do rendimento do agregado familiar;
- Estabelece-se qual a capitação média mensal do agregado familiar para que o estudante possa ser considerado economicamente carenciado;
- Indexa-se o valor da bolsa mensal de referência à Retribuição Mínima Mensal Garantida em vigor;
- Indica-se a fórmula para cálculo do valor da bolsa base mensal;
- Define-se o complemento de Bolsa de Estudo para estudantes deslocados e não deslocados;
- Estabelece-se o valor do pagamento da Bolsa de Estudo;
- Define-se o que são e como devem ser pagas as prestações complementares;
- Criam-se condições especiais para apoio a estudantes portadores de deficiência física ou sensorial;

- Confere-se aos Serviços de Acção Social o poder de atribuição de Auxílios de Emergência no caso de situações económicas especialmente graves que ocorram durante o ano lectivo e que não sejam enquadráveis no âmbito do processo normal de atribuição de Bolsas de Estudo;

- Atribui-se prioridade absoluta aos estudantes bolseiros para o alojamento nas residências dos Serviços de Acção Social.

► Um marco legislativo fundamental para o Ensino Superior português nos últimos tempos é a Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro – **Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior**. Com esta Lei regulam-se as instituições de Ensino Superior, nomeadamente no que respeita à sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e ainda a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia.

Num dos artigos iniciais, refere-se à característica de natureza binária do Ensino Superior português que se organiza em Ensino Universitário e Ensino Politécnico.

O art.º 20.º dedica a sua atenção exclusivamente à Acção Social Escolar e outros apoios educativos. Nele se indica que o Estado, na sua relação com os estudantes garante a existência de um sistema de Acção Social com o objectivo de favorecer o acesso ao Ensino Superior e a frequência bem-sucedida, discriminando positivamente os estudantes economicamente carenciados que apresentem aproveitamento escolar. Mediante este sistema, a Acção Social Escolar garante que nenhum estudante é excluído do Ensino Superior por dificuldades económicas. Estabelece-se ainda que, através da Acção Social Escolar, o Estado concede apoios directos e indirectos geridos de forma flexível e descentralizada. Como apoios directos, consideram-se as Bolsas de Estudo e os Auxílios de Emergência; como apoios sociais indirectos consideram-se o acesso à alimentação, ao alojamento, a serviços de saúde e o apoio a actividades culturais e desportivas de acesso a outros apoios educativos. O Estado assegura ainda a atribuição de Bolsas de Estudo de Mérito; a concessão de apoios a estudantes portadores de deficiência; e a promoção da concretização de um sistema de empréstimos visando a autonomização dos estudantes.

Uma outra referência à Acção Social surge no art.º 40.º ao estabelecer como requisito geral dos estabelecimentos de Ensino Superior, entre outros, assegurar Serviços de Acção Social, sendo este, segundo a Lei, um pressuposto necessário.

Finalmente, no art.º 128.º, indica-se que, para assegurar a Acção Social, cada Universidade e Instituto Politécnico públicos dispõe de Serviços de Acção Social com autonomia administrativa e financeira. Destacamos este aspecto porquanto o sentido geral da Lei veio retirar a autonomia administrativa e financeira às unidades orgânicas que anteriormente detinham esse poder, nomeadamente escolas superiores e faculdades.

► Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2009, de 10 de Julho desenvolve-se um conjunto de ideias em torno da expansão do Ensino Superior português, expondo-se igualmente dados estatísticos relativos a esta política.

Como medidas essenciais, o documento refere que, em virtude da crise económica internacional e em favor, principalmente dos mais carenciados, procede-se a um aumento extraordinário de 10% no valor das bolsas de estudo para estudantes não deslocados e a um aumento de 15% para os que estão fora do agregado familiar, o que, segundo o Governo, beneficiará um total de 73 000 estudantes. Procede-se igualmente a um aumento de 50% no valor da bolsa Erasmus dos estudantes bolseiros que se encontrem em mobilidade internacional ao abrigo do Programa Erasmus. Alarga-se também aos estudantes, até aos 23 anos, o passe social de transportes, o que proporciona um desconto de 50% do valor do mesmo e passa a abranger também os estudantes do Ensino Superior. Congelam-se, a título excepcional, os aumentos dos preços da alimentação e alojamento proporcionados pelos Serviços de Acção Social das instituições de Ensino Superior. Finalmente, anuncia-se o lançamento, em conjunto com municípios que revelem interesse, de um programa de investimento em residências universitárias no regime de concessão de modo a reforçar o número de lugares disponíveis para estudantes deslocados.

Este documento, incumbe os ministros da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, o de Estado e das Finanças, e o das Obras Públicas, Transportes e Comunicações de lhe dar cumprimento e tece considerações, que sublinhamos, como justificações para estas medidas: estes apoios são considerados fundamentais para que ninguém fique excluído, por motivos económicos, da frequência de universidades

e politécnicos permitindo-se criar condições para a realização pessoal mas também como contributo para o progresso de Portugal os portugueses. Considera-se, finalmente, que estas medidas não são despesa inútil mas um investimento na qualificação do capital humano que é, segundo este texto, a maior riqueza de um país.

► Dando cumprimento às medidas anteriormente descritas, o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior faz publicar os Despachos n.º 16070/ 2009 de 14 de Julho e n.º 17706/ 2009 de 31 de Julho.

► Em 31 de Agosto de 2009, o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior faz publicar Decreto-Lei n.º 204/2009. Neste documento, consagra-se uma aspiração antiga na medida em que os cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência permanente em Portugal ou beneficiando do estatuto de residente de longa duração, passam a estar abrangidos pelo regime de concessão de apoios sociais escolares em igualdade de circunstâncias com os cidadãos portugueses.

► Finalmente, no que se refere a legislação publicada no âmbito da Acção Social no Ensino Superior para o período considerado, merece-nos destaque o Despacho n.º 22840/ 2009 de 15 de Outubro no qual a Direcção-Geral do Ensino Superior faz publicar as regras e procedimentos técnicos do processo de atribuição de bolsa de estudo a estudantes de estabelecimentos de Ensino Superior privado.

É que, embora o âmbito do presente trabalho se circunscreva ao Ensino Superior público, sempre nos orientámos, por uma questão de igualdade circunstâncias, no que se refere a regras e procedimentos técnicos do processo de atribuição de bolsas, por aquelas aplicadas pela Direcção-Geral do Ensino Superior aos estudantes do subsistema de Ensino Superior privado.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE ACESSO AOS DADOS

1. O NOSSO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Esta etapa da investigação científica consiste em aperfeiçoar e estruturar formalmente a ideia concebida para a pesquisa. Sob o ponto de vista metodológico, esta é uma fase fundamental uma vez que um problema bem formulado está, em parte, resolvido. Quanto maior for a sua exactidão mais aumenta a probabilidade de se obter uma solução satisfatória. Além do mais, torna-se necessário conceber esse problema mas também comunicá-lo, verbalizando-o de forma clara, precisa e acessível (Sampieri, 2006).

É com a definição do problema que se justifica a necessidade de realização da própria investigação e se anunciam os resultados esperados. Para isso, torna-se necessário que se tenham definido os conceitos a analisar e a população em causa. A formulação do problema consiste na definição do fenómeno a estudar mediante a apresentação de um desenvolvimento lógico de elementos, relações, factos e argumentos (Fortin, 2003).

Além do mais, essa definição deve conter em si a demonstração de pertinência para um avanço dos conhecimentos sobre o tema em causa. Tal como nos diz Chevrier (2003), a pertinência social da investigação estabelece-se demonstrando como responde às preocupações dos executores ou dos decisores que se relacionam com o objecto da pesquisa. A pertinência científica estabelece-se demonstrando de que modo vem de encontro às preocupações e ao interesse dos investigadores. Será pertinente toda a investigação que conseguir estabelecer uma relação forte entre aquilo que já se conhece e o que até à apresentação dos resultados era desconhecido ou mal conhecido.

1.1. O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Foi tendo em conta estes pressupostos que se definiu para este estudo o problema seguinte:

O modo como está definida e é implementada a Acção Social responde às necessidades dos estudantes carenciados que frequentam o Ensino Superior Politécnico?

Este problema envolve múltiplas facetas, algumas delas actualmente em debate e relaciona-se com temas aos quais se procurará dar uma resposta com este trabalho, nomeadamente:

- Saber em que medida os estudantes dispõem, no momento certo, da informação adequada para se candidatarem aos benefícios sociais postos à sua disposição ao nível do Ensino Superior.
- Conhecer a opinião dos actores envolvidos relativamente ao processo de candidatura aos benefícios sociais, aos critérios que presidem à sua atribuição e às condições inerentes ao seu recebimento.
- Saber se os procedimentos relativos à atribuição de apoios sociais devem ou não ser efectuados nas instituições que os estudantes frequentam e complementarmente conhecer a opinião quanto à importância atribuída aos Serviços de Acção Social respectivos.
- Conhecer opiniões relativas a apoios indirectos, nomeadamente se os preços em cantinas e bares dos Serviços de Acção Social devem ser os mesmos para bolseiros e não bolseiros e se o alojamento em residências dos SAS deve ser prioritariamente reservado para estudantes carenciados.
- Saber se o Estado deve deslocar o financiamento dos apoios indirectos exclusivamente para os apoios directos.
- Saber se deveria proceder-se a um aumento do valor das propinas como forma de compensar o Estado pela atribuição de benefícios sociais a estudantes carenciados.

- Conhecer a opinião relativamente à procura de um trabalho em *part-time*, por parte dos estudantes, como complemento para as despesas com a frequência do Ensino Superior.

- Conhecer qual a opinião no que respeita à eventual substituição dos apoios sociais a fundo perdido por empréstimos e se tal contribuiria para tornar os beneficiários mais responsáveis.

- Apurar em que medida é cumprido o compromisso por parte do Estado, repetido em sucessivos diplomas legais, que nenhum estudante deixará de estudar no Ensino Superior por motivos económicos, nomeadamente averiguando se os apoios sociais atribuídos são suficientes para que o estudante possa fazer face às despesas com a frequência do Ensino Superior.

1.2. OS OBJECTIVOS DA NOSSA INVESTIGAÇÃO

Na introdução do trabalho referimos, de modo abreviado, aqueles que se constituem como os objectivos deste estudo. Desenvolveremos, de seguida, esses objectivos, tentando clarificar em quais se centra a investigação.

Desse modo, traçámos como objectivo geral o seguinte:

Analisar o papel da Acção Social no Ensino Superior Politécnico Público português.

De modo a corresponder ao que delineámos, desdobrámos este objectivo geral em quatro objectivos específicos que esquematizam, em nosso entender, aquilo que exigimos como meta do trabalho de investigação e que, em simultâneo, serviram também como guia para a condução deste trabalho, norteando de forma próxima, quer a investigação realizada, quer os resultados esperados.

São os seguintes os objectivos específicos deste estudo:

- Analisar em que medida a Acção Social é determinante para o acesso e frequência de estudantes do Ensino Superior Politécnico Público português.
- Conhecer o grau de satisfação dos estudantes carenciados e das suas famílias relativamente à Acção Social no Ensino Superior Politécnico Público português.
- Detectar, quer do ponto de vista estrutural, como de gestão, pontos fortes e fracos do sistema de Acção Social, tomando como base opiniões manifestadas por estudantes, famílias e dirigentes do sistema.
- Apontar linhas futuras de actuação que possam contribuir para a melhoria da Acção Social no Ensino Superior Politécnico Público português.

1.3. A VALIDADE DE UMA INVESTIGAÇÃO

De uma forma concisa, a validez de um estudo é definida, segundo Jupp (2006), como a medida em que as conclusões obtidas a partir de uma investigação nos fornecem uma descrição precisa do que aconteceu ou do que acontece e porquê. Essa validade das conclusões pode ser analisada segundo três aspectos: em primeiro lugar, a validade da medição efectuada supõe que nos interroguemos até que ponto um instrumento de investigação (tal como um questionário) consegue medir aquilo que é suposto medir.

Em segundo lugar, a validade da explicação (por vezes referida como validade interna), supõe que nos interroguemos também em que medida essa explicação e as conclusões resultantes do trabalho de investigação estão alinhadas com os objectivos específicos e com os contextos que se estudaram.

Finalmente, a validade da generalização (que é por vezes referida como a validade externa) supõe que averiguemos até que ponto as conclusões de um determinado estudo podem ser generalizadas para outras pessoas (validade quanto à população) ou para outros contextos (validade ecológica).

Este conceito de validade de um estudo tem sido amplamente debatido pelos investigadores. A validade, nesta acepção, tem sido descrita como o grau com que um estudo efectivamente mede aquilo que é suposto medir, ou seja, em que medida “a verdade” é identificada e descrita com precisão. Deste ponto de vista, a validade é aumentada na medida em que os investigadores recorram a procedimentos e estratégias especificamente prescritas para o efeito. A validez constitui-se – a par de outros conceitos como a fiabilidade, a objectividade e a generalizabilidade – como um indicador essencial da qualidade da investigação quantitativa. Já no caso da investigação qualitativa, há inúmeras conceptualizações e valores relativos à validez.

Isto acontece devido à multiplicidade de paradigmas e metodologias que estão categorizadas no campo do qualitativo e nessa medida seria simplista e mesmo impreciso descrever critérios globais para a validade no âmbito do qualitativo (Miller, 2008).

A questão da validade de uma investigação coloca-se habitualmente em duas vertentes: interna e externa.

Para Tuckman (2000), um estudo apresenta validade interna na medida em que os resultados obtidos o sejam em função do que se pretende testar. Tem validade externa desde que o resultante da investigação possa ser aplicável a outras abordagens semelhantes, permitindo uma generalização. É nesta medida que ambas estão relacionadas: a validade externa só é possível com um determinado grau de validade interna que dê confiança às conclusões e sustente a generalização. É, pois, este equilíbrio entre ambos os tipos de validade que um estudo deve tentar atingir. Cabe ao investigador procurar alcançar com o seu estudo um grau de validade interna que legitime a sua validade externa, tornando possível generalizar as suas conclusões.

A propósito da validade da generalização, diz-nos Sapsford (2006) que este conceito representa a medida em que a informação extraída de uma amostra nos fornece informação credível sobre uma dada população, ou em que medida essa informação, referindo-se a determinado cenário, nos espelha outros que até podem ser de maior interesse para nós.

No caso específico de uma investigação de carácter qualitativo, tem-se colocado a questão da sua fiabilidade e validade. Buendía, Colás e Hernández (1997), consideram que a fiabilidade de um estudo qualitativo se situa ao nível da replicabilidade da investigação e a validez se reporta ao grau de exactidão e de

generalização dos resultados. É que, quando nos referimos à fiabilidade de um estudo, este conceito apresenta conotações diferentes consoante se trate de uma investigação de carácter quantitativo ou qualitativo.

Tal característica é-nos clarificada por Beltrán e Rodríguez (2004) quando afirmam que, no caso de um estudo quantitativo, a fiabilidade se relaciona com o rigor com que a prova avalia o que se pretende medir. Há aqui uma valorização da exactidão e da precisão, da estabilidade com que a prova mede tendo em conta os objectivos para que foi concebida e há também uma valorização da coerência e da constância dos resultados obtidos.

No caso da investigação qualitativa, a fiabilidade relaciona-se com a objectividade. É aquilo a que Buendía, Colás e Hernández (1997) chamam a “credibilidade dos resultados” e que é garantida a partir da sua correcta interpretação.

A fiabilidade, no caso da investigação qualitativa, pode ser entendida, no dizer de Pérez (1994), como sendo o rigor na independência das respostas obtidas relativamente às circunstâncias acidentais da investigação e é uma característica necessária a qualquer investigação, apesar de não ser suficiente para a validade dessa investigação.

A validade do estudo, segundo Goetz e Lecompte (1988), é a extensão com que as conclusões representam efectivamente a realidade empírica.

Para Cubo (2010), o tipo de validade de um estudo está relacionado com as características da própria investigação. Assim sendo, a validade interna está relacionada com a investigação quantitativa e a validade externa com a investigação qualitativa.

Buendía, Colás e Hernández (1997) entendem que a validade interna se refere à exactidão na interpretação dos resultados ao passo que a validade externa se relaciona com o grau de generalização das conclusões.

1.4. TRIANGULAÇÃO

Blázquez e Marín (2003), consideram que os critérios de qualidade das investigações qualitativas são diferentes daqueles que se utilizam nas investigações de carácter quantitativo, sendo, segundo alguns, menos precisos e mais arriscados. É por esse motivo, e no sentido de trazer maior credibilidade a um estudo com essas características, que se recorre, entre outros meios, à triangulação.

Triangulação é um conceito que na investigação social, quer qualitativa, quer quantitativa, designa a observação do objecto de estudo que é feita a partir de, pelo menos, dois pontos de vista diferentes, fazendo apelo à utilização de abordagens metodológicas diferenciadas. Este conceito faz actualmente parte do debate sobre as relações entre a investigação qualitativa e a quantitativa.

Segundo Blázquez (1991), a triangulação não é só uma técnica destinada à recolha de dados, mas principalmente um método que permite relacionar tipos de evidência entre si com o propósito de os comparar e contrastar. No dizer deste autor, a utilização de três fontes de informação diferentes aumenta as probabilidades de exactidão dos estudos de investigação na área das Ciências Sociais e deixa indicações pragmáticas quanto à comparação de dados recolhidos a partir de diferentes técnicas, origens e instrumentos: há que comparar diversas apreciações e verificar em que diferem, em que é que estão de acordo ou em desacordo. Nos casos de desacordo, é boa prática lançar discussões sobre esses pontos discordantes, confrontando as partes implicadas sob a moderação de um elemento neutro, com o objectivo de se obterem dados clarificadores.

Consideram-se, comumente, quatro tipos de triangulação: *triangulação de dados* – em que se combinam os dados recolhidos a partir de fontes diferentes e em momentos distintos, em lugares diferentes ou obtidos a partir de pessoas diferentes; *triangulação de investigadores* – quando há o recurso a observadores ou entrevistadores diferentes como forma de minimizar os efeitos da subjectividade; *triangulação de teorias* – em que há o recurso a diferentes perspectivas teóricas na abordagem dos dados recolhidos; *triangulação metodológica*, segundo a qual se procura maximizar a validade da pesquisa mediante o cruzamento de métodos diferentes (Flick, 2006).

A triangulação metodológica é a que se relaciona mais fortemente com o próprio conceito de triangulação. Por exemplo, é proposta a combinação de procedimentos quantitativos e qualitativos como forma de transpor as fronteiras de cada um dos métodos. Esta perspectiva permite captar diferentes aspectos do objecto de estudo – através da observação, conhecer rotinas profissionais concretas. Com o recurso à entrevista, podemos registar o que pensam aqueles profissionais sobre a sua acção e os seus hábitos.

A variante mais consistente de triangulação é a que aplica os métodos triangulados aos mesmos casos: as pessoas observadas sob um determinado ponto de vista, são (todas) entrevistadas posteriormente. Isto permite a comparação de dados a um nível elevado – os padrões emergentes a partir da análise de um tipo de dados podem ser confrontados com dados recolhidos a partir de outro método de recolha. Mas este processo implica uma carga enorme para o investigador, tal como traz em si riscos de perda: cada indivíduo que se recusa a ser observado ou a ser entrevistado, representa uma perda para a investigação no seu todo. É por isso que a triangulação deve ser utilizada ao nível do conjunto de dados – cada método é aplicado independentemente de outro; os conjuntos de dados daí resultantes são analisados separadamente; em seguida, aplica-se a triangulação, confrontando o que resultou dessas análises prévias (Flick, 2006).

Para Ruiz (2003) a triangulação, mais que um método ou uma técnica concreta, é uma estratégia metodológica. Tem como objectivos o enriquecimento (pela abertura às vias de informação e aos modos de interpretação) e o controlo de qualidade. A triangulação, para este autor, tem um carácter essencialmente multiestratégico: se aplicada a uma investigação qualitativa, deverá ser validada por um controlo quantitativo e vice-versa.

Aos quatro tipos de triangulação anteriormente referidos, Vera (2005), acrescenta um quinto tipo – a triangulação múltipla – que resulta da combinação dos quatro tipos de triangulação mencionados por Flick e, segundo o qual, um investigador pode combinar diversos esquemas teóricos, utilizar dados provenientes de diversas fontes e aplicar métodos diferentes no estudo de um determinado fenómeno.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O desenvolvimento dado neste capítulo às questões metodológicas foi o que supomos adequado para a definição dos conceitos essenciais, visando uma compreensão dos pressupostos metodológicos, das opções realizadas, justificando e fundamentando o percurso feito ao longo do trabalho.

Desde logo, aceitamos como válida a distinção feita por Ramos (2008) entre o que se entende por metodologia e o que se entende por método. Esta precisão terminológica parece-nos pertinente tendo em conta que, frequentemente, os conceitos são usados indistintamente. Metodologia refere-se ao estudo dos métodos de investigação – explica, descreve e justifica a opção por um determinado método de investigação, tendo em conta o problema concreto, objecto de investigação –, enquanto o método, neste contexto, traça o caminho que o investigador deverá seguir para atingir o rigor científico pretendido para a sua investigação. O autor chama também a atenção para aquilo que designa por complexidade metodológica – o método utilizado deve relacionar-se com o tipo de problema e do objecto de estudo e é ao investigador que compete escolher o método mais adequado para que a sua investigação seja bem-sucedida.

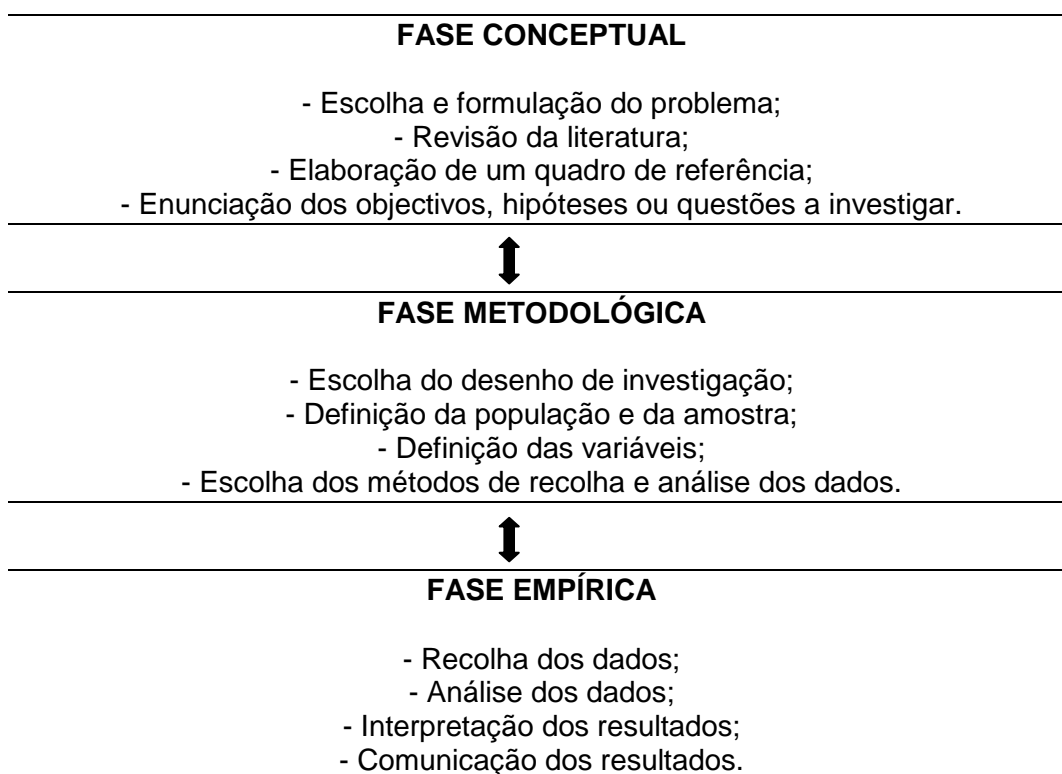
O trabalho de pesquisa coloca ao investigador, desde o início, interrogações que são legítimas. Uma investigação consiste numa caminhada que se realiza procurando-se alcançar um melhor conhecimento e dever-se-á aceitar nessa sua especificidade: com as suas hesitações, desvios e incertezas (Quivy & Van Campenhoudt, 1992).

Para Domínguez (1998), um trabalho de investigação é um processo no qual a construção do objecto de estudo se constitui como o eixo estruturante de todo o projecto. Ao longo desse processo estabelece-se uma relação profunda entre o que se vai construindo e as opções metodológicas que se seleccionaram para efectuar a abordagem do objecto dessa investigação.

Atentando no objectivo fundamental da investigação, tal consiste, segundo Blázquez (1986), na sistematização de dados que se referem a um determinado fenómeno, na análise desses dados e no estabelecimento de conclusões. Mas, para que a investigação seja bem-sucedida, torna-se necessário respeitar os fenómenos tal como sucedem na realidade.

No caso da investigação social, diz-nos Moreira (2007), este processo desenvolve-se em cinco fases sucessivas de trabalho: a formulação do problema; a apresentação do plano do estudo; a realização do trabalho de campo; a análise dos dados recolhidos e a apresentação dos resultados.

As opiniões de diferentes autores analisados que se debruçam sobre este assunto são relativamente consensuais no sentido em que a investigação se desenvolve segundo um processo que se poderia esquematizar do modo como nos apresenta Fortin (2003):



Como observamos, a esquematização apresentada supõe várias fases. Mas a investigação não é necessariamente efectuada segundo uma sequência nem é um processo ordenado passo a passo. Trata-se, antes, de um processo interactivo entre o investigador e a lógica ditada pelo problema, pelo esquema de investigação e pelas interpretações.

Blázquez e Navarro (2001), exemplificando um estudo concreto no âmbito da investigação descritiva, mencionam os passos que habitualmente se seguem e que são: a formulação do problema de investigação, determinando-se se este é adequado para o fim em causa e tendo em conta também os objectivos e hipóteses; a identificação das variáveis e a verificação de se existem técnicas adequadas à recolha de dados pretendida; localização da população a estudar, garantindo a sua disponibilidade e que a amostra seleccionada seja representativa; aplicação dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente questionário, seguido de entrevistas; finalmente, a recolha de dados, a sua análise, interpretação e a elaboração das conclusões.

No caso concreto da investigação educativa, o processo investigativo, de acordo com McMillan e Schumacher (2005), poder-se-ia apresentar resumidamente da seguinte forma:

1. Selecção do problema – O problema define a área educativa em que se centrará a investigação (ex.: administração educativa; ensino de adultos; etc.).
2. Revisão da bibliografia – O que de mais importante existe, já publicado, sobre o problema a tratar. Já foi alvo de investigação anterior. Pode ser útil fazer-se uma revisão exaustiva antes de se proceder à recolha dos dados. Noutras situações, pode ser útil analisar preliminarmente parte da bibliografia, proceder à recolha dos dados e depois destes recolhidos, alargar o âmbito da bibliografia considerada.
3. Formulação do problema, da hipótese ou dos objectivos específicos da investigação. Tal como veremos adiante, aquando dessa opção, este ponto supõe que o investigador se decida pela investigação qualitativa ou pela quantitativa (ou ambas).
4. Projecto de investigação e método – o investigador selecciona os sujeitos a partir dos quais os dados serão obtidos e o método segundo o qual os dados serão recolhidos.
5. Recolha dos dados – uma chamada de atenção neste ponto para questões éticas e legais, quanto à forma de recolha e à análise dos dados.
6. Análise dos dados e apresentação dos resultados.
7. Interpretação dos resultados e das conclusões ou das generalizações relativas ao problema.

Bisquerra (2004) refere que o processo de investigação é constituído por uma série de etapas que estão interligadas e que se desenvolvem segundo um processo sequencial e dinâmico. Como etapas desse processo, considera as seguintes: escolha do tema ou da área que se pretende investigar; identificação do problema; revisão da literatura; escolha do método e construção do projecto de investigação; recolha dos dados; análise desses dados; interpretação dos resultados e elaboração das conclusões; e redacção do relatório final.

Para Buendía, Colás e Hernandez (1997) este processo de investigação caracteriza-se por ser empírico – pois a informação obtida assume a forma de dados nos quais o investigador fundamenta o seu trabalho; adquire diferentes formas – de acordo com o método seleccionado; deve apresentar validade interna – quanto à exactidão da interpretação dos resultados – e validade externa – relativamente à generalização das conclusões; deve ser fiável – os métodos, as condições do estudo e os resultados obtidos devem ser consistentes e poder ser replicados; e deve ser sistemático – ao adoptar o método científico que consiste numa sequência de etapas aceites pela comunidade científica.

2.1. A ABORDAGEM CIENTÍFICA

Sendo este um trabalho de investigação na área das ciências sociais, o seu objecto refere-se, implicitamente, ao conhecimento do universo humano. A especificidade da pesquisa social compreender-se-á melhor se clarificarmos o que é entendido, neste contexto, por ciência.

Este termo é utilizado de diferentes formas: para uns, representa o facto da realidade poder ser conhecida, partindo-se da premissa que, mesmo em mudança, o mundo apresenta padrões de regularidade, sendo portanto, o conhecimento, fruto de uma construção mas também de observação e verificação; para outros, ciência representa essencialmente um modo de investigar. Esta diferença de interpretação do conceito tem como origem o facto de se confundir, com frequência, o seu conteúdo com a sua metodologia.

Importa igualmente referir que, apesar da ciência não reivindicar um campo particular próprio, não podemos considerar indiscriminadamente como científico qualquer conjunto de conhecimentos. O que distingue claramente o que o não é, daquilo que é científico, tem a ver com o método utilizado – se o conhecimento foi obtido através de um método científico, então produziu-se ciência. É o método científico que define as regras e os procedimentos a utilizar de modo a permitir o progresso científico (Moreira, 2007).

A investigação científica consiste num processo sistemático que examina fenómenos com o objectivo de se obterem respostas a problemas concretos que foram considerados pertinentes como objecto de investigação. Na opinião de Fortin (2003), a investigação é um método que permite que se adquiram novos conhecimentos mediante o desenvolvimento ou a verificação da teoria. É ao investigador que compete, face ao objecto do estudo, planificar o meio mais adequado à obtenção das respostas às questões que coloca no seu estudo.

Caldeira (2008), considera que a ciência tem como objectivo categorizar, explicar, controlar e descrever os fenómenos, visando o seu conhecimento objectivo.

Sinteticamente, poder-se-ia dizer que a investigação consiste num processo sistemático, objectivo e organizado, conduzido segundo um método científico, tendo por fim responder a uma questão colocada pelo investigador (Serrano, 1996).

O conhecimento científico produzido a partir da investigação distingue-se do conhecimento comum, nomeadamente pelas seguintes características:

- Objectividade – Característica essencial do conhecimento científico e da ciência, de modo a que os resultados produzidos pela investigação sejam independentes de quem a produziu. O conhecimento é objectivo quando corresponde à realidade do objecto de estudo e o descreve exactamente como é e não como desejaríamos que fosse; é um conhecimento que retrata fielmente o fenómeno estudado a partir das suas qualidades. É a objectividade que torna o conhecimento independente das opiniões ou escolhas individuais e lhe confere as características de conhecimento imparcial e susceptível de ser comprovado. Tendo em conta que a ciência, no estado em que actualmente se encontra, não atingiu a objectividade absoluta, deveremos falar em graus de objectividade. As ciências da natureza, por exemplo, atingiram um elevado grau de objectividade, sendo alguns dos seus princípios considerados universais. No que se refere às ciências humanas a situação é diferente: têm um grau de objectividade mais baixo e não se atingiu o mesmo grau de aceitação universal. Isto explica-se pela maior complexidade que envolve os fenómenos humanos, as dificuldades que se colocam relativamente à experimentação com humanos e também devido à circunstância do Homem poder ser o sujeito e o objecto da investigação, tal como sucede com a investigação educativa. A consciência desta limitação implica que se exija ao investigador das ciências sociais que inicie a sua investigação, sendo, o mais possível, objectivo, face ao que pretende investigar e que, no final, quando pretender estabelecer conclusões possa rectificar pressupostos ideológicos de base.

- Sistematicidade – Esta característica do conhecimento científico permite-lhe que estruture e organize conhecimentos diversos para que a interpretação da realidade se faça do modo mais completo possível.

- Metodidade – Em função dos objectivos específicos, das hipóteses, do problema, assim é traçado o plano mais adequado para obter os resultados mais fiáveis e que melhor conduzam ao conhecimento científico.

- Racionalidade – A razão é a via essencial para que a ciência atinja os resultados pretendidos.

- Fático – A experiência e a base empírica são a fonte de resposta aos problemas colocados pela ciência.

- Contrastabilidade – O conhecimento científico atinge uma maior fiabilidade na medida em que é comprovável por pessoas e técnicas diversas e em circunstâncias variadas.

- Comunicabilidade – O conhecimento é expresso em termos adequados que são reconhecidos e aceites pela comunidade científica.

- Analítico – A análise como método para a produção do conhecimento científico é o que dá origem a questões e à selecção de variáveis que rompem com a unidade, complexidade e globalidade dos fenómenos humanos. O recurso ao método analítico facilita a contrastabilidade e a objectividade (Albert, 2007).

2.2. DUALIDADE DE PARADIGMAS

Neste ponto do nosso trabalho parece pertinente trazer para reflexão uma das questões com alguma controvérsia, muita discussão, e que tem centrado as preocupações dos investigadores: a da opção pelo método de investigação quantitativo ou pelo método qualitativo enquanto orientador de um trabalho de investigação.

Os defensores de cada um dos paradigmas têm, por vezes, assumido um posicionamento radical caracterizado frequentemente pelo carácter de exclusão e recusa relativamente ao que não é por eles defendido e este é um debate que parece eterno. Esta tendência para apresentar tanto um como o outro paradigma como opostos e irreconciliáveis é, entre outros, a defendida por Guba e Lincoln (1982). Esta posição adianta que, concretamente, no caso do positivismo, este tem servido de pouco quando aplicado às ciências sociais.

Para Sandín (2003), um paradigma corresponde a uma certa maneira de conceber e interpretar a realidade segundo uma visão que é partilhada por um grupo

de pessoas e, nesta medida, assume um carácter socializador. Cada trabalho de investigação recorre às estratégias empíricas que considera mais adequadas de acordo com o modelo conceptual (paradigma) adoptado. O paradigma assume, deste modo, um carácter normativo quanto aos métodos e técnicas aos quais o investigador recorre.

Há dois grandes paradigmas de investigação que correspondem, por sua vez, a métodos distintos – o quantitativo ou positivista e o qualitativo ou fenomenológico.

Diz-nos Shulman (1998) que, chegado o momento de seleccionar um método de investigação, é o problema central dessa investigação que determina qual o paradigma e a metodologia a adoptar, dado que os métodos de investigação são mais do que alternativas de resposta a uma mesma pergunta: consistem em modos diferentes de responder a perguntas distintas sobre o fenómeno em estudo.

Algo idêntica é a posição de Buendía, Colás e Hernández (1997) quando afirmam que não é o investigador quem decide, à partida, qual o método que norteará a sua investigação. Pelo contrário, é a formulação do seu problema de investigação que o conduzirá a determinado método.

Importa referir que as diferenças entre um método e o outro não estão tanto no facto do método quantitativo elaborar as suas conclusões operando com algarismos ou a partir da análise de dados numéricos, enquanto o método qualitativo o faz a partir da análise de conceitos. A diferença é mais vincada, desde o ponto de partida: no projecto de investigação, nos objectivos traçados e no desenvolvimento de todo o processo de investigação. Devemos ainda sublinhar que também há diferenças quanto ao tratamento das fontes e à utilização dos dados recolhidos (Martinez & Ochoa, 2006).

O debate a que anteriormente aludimos entre método quantitativo e método qualitativo parece sugerir, segundo Cook e Reichardt (1986), que ao investigador se impõe a escolha de um método em detrimento do outro, em razão da sua adesão a um dos paradigmas. Tal como esse debate também parece sugerir que a escolha a fazer é exclusivamente entre o paradigma qualitativo e o quantitativo, como se estas fossem as únicas opções que o investigador tem ao dispor.

A questão é bem mais complexa pois, segundo Alonso (2005), a Educação, (como as Ciências Sociais em geral), é um campo de estudo que proporciona diferentes aproximações, múltiplas perguntas que, conseqüentemente, terá de ser abordada segundo perspectivas diversas.

2.2.1. O MÉTODO QUANTITATIVO

A investigação quantitativa caracteriza-se, entre outros aspectos, por envolver a recolha de dados sob a forma numérica ou não e que se destinam à análise quantitativa. Esses dados podem revestir a forma de escalas, ocorrências, séries, frequências e contagem de incidências. O factor distintivo deste método consiste no facto dos números resultarem do processo, independentemente da recolha de dados ter produzido valores numéricos ou se, pelo contrário, se procedeu à conversão de valores não numéricos em números aquando do processo de análise dos dados (Garwood, 2006).

De uma forma simplista, Berg (1995) refere que o método quantitativo se reporta às contas e às medidas das coisas.

Para Minayo e Sanches (1993), a investigação quantitativa reporta-se a níveis em que a realidade é apresentada mediante dados ao nível do sensorial e tem como campo de objectivos e práticas a recolha de dados, indicadores e tendências observáveis, sendo, por isso, de utilização recomendada quando o objecto de estudo pretende conhecer, do ponto de vista social, conjuntos demográficos ou aglomerados de dados de dimensão considerável, recorrendo às variáveis como forma de os classificar e interpretar.

Por seu turno, Bryman (1988) refere que este tipo de investigação se fundamenta na recolha de factos, vincando a importância de se planificarem procedimentos fiáveis e válidos, ao mesmo tempo que aceita como válidos os princípios da metodologia científica dando ênfase especial à replicabilidade e à generalização dos resultados.

Também Cook e Reichardt (1986) caracterizam o método quantitativo como sendo as técnicas experimentais aleatórias, testes de lápis e papel, análise estatística multivariada, estudos de amostras e outras técnicas.

Estes mesmos autores sintetizam em que consiste o paradigma quantitativo como sendo o que defende o recurso aos métodos quantitativos; que procura os factos ou causas dos fenómenos sociais, atribuindo pouca importância aos estados subjectivos dos indivíduos; que recorre a uma medição rigorosa e controlada; que se

coloca numa perspectiva de exterioridade relativamente aos dados; que não se baseia na realidade mas que está orientado para a comprovação, assumindo as qualidades de confirmatório, reducionista, inferencial, hipotético e dedutivo; sendo claramente orientado para os resultados; fiável mediante o recurso a dados sólidos e replicáveis; generalizável a partir de estudos de casos múltiplos; particularista e assumindo uma realidade estável (Cook & Reichardt, 1986).

A utilização deste tipo de método liga-se com a investigação experimental ou quasi-experimental o que pressupõe a observação de fenómenos e a respectiva formulação de hipóteses a eles relativos; o controlo de variáveis; a selecção dos sujeitos efectuada de modo aleatório, por amostragem; a recolha rigorosa de dados de modo a permitir confirmar ou infirmar as hipóteses; a análise estatística dos dados recolhidos e a utilização de modelos matemáticos para os testar, tendo por objectivo a generalização de resultados a uma dada população estudada a partir da amostra e o estabelecimento de relações causa-efeito (Carmo & Ferreira, 1998).

2.2.2. O MÉTODO QUALITATIVO

Segundo Minayo e Sanches (1993), a investigação qualitativa lida com crenças, valores, atitudes, hábitos e opiniões sendo o método adequado quando o objectivo da pesquisa consiste no aprofundamento de uma realidade complexa em que são interventores fenómenos, factos e processos de carácter particular, delimitáveis em extensão e, consequentemente, susceptíveis de poderem ser abrangidos intensamente.

Também para Sherman e Webb (1988) a investigação qualitativa supõe uma preocupação directa com a experiência, tal como é sentida, vivida ou experimentada.

A metodologia qualitativa utiliza-se predominantemente na investigação de aspectos da vida social que não são susceptíveis de medições quantitativas. Este tipo de investigação utiliza um leque variado de ferramentas com o propósito de colocar o enfoque no significado e na interpretação de fenómenos e processos sociais, nos contextos particulares em que ocorrem (Summer, 2006).

Como exemplos destas ferramentas e métodos, Cook e Reichardt (1986) mencionam a etnografia, os estudos de caso, as entrevistas em profundidade e a observação participante.

Para estes mesmos autores, o paradigma qualitativo defende o recurso aos métodos qualitativos; afirma-se interessado em perceber o comportamento humano partindo do próprio marco de referência de quem actua; preconiza uma observação de carácter naturalista e sem controlo; apresenta um carácter subjectivo; consubstancia uma investigação realizada a partir de dentro, próxima dos dados; é um paradigma que se fundamenta na realidade, está orientado para a descoberta, é exploratório, expansionista, descritivo, holístico (a realidade que é tida em conta tem um carácter global. Os indivíduos e os grupos são vistos como um todo) e indutivo (pois os investigadores desenvolvem conceitos e atingem a compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados); está orientado para o processo; aceita como válidos os dados reais, ricos e profundos; não é generalizável: reporta-se a casos de estudo isolados; reporta-se ao todo em detrimento das partes e assume uma realidade dinâmica (Cook & Reichardt, 1986).

Também Strauss e Corbin (1994) se referem à investigação qualitativa definindo-a como qualquer tipo de investigação que produz resultados aos quais foi possível chegar sem o recurso a técnicas do domínio da estatística ou outro tipo de quantificação.

Para Pérez (1994), a investigação qualitativa consiste num processo activo, sistemático e rigoroso de interrogação dirigida. Tem como característica distintiva, entre outras, o facto de as decisões relativamente ao que é objecto de estudo serem tomadas no próprio campo de estudo. O seu enfoque incide na realização de descrições pormenorizadas de eventos, pessoas e situações, de interacções e de comportamentos que puderam ser observados e a cujos participantes foi possível dar voz, recolher dados sobre a sua experiência, as suas crenças, os seus pensamentos e reflexões exactamente como esses os expressam.

2.2.3. O ECLETISMO

Neste debate balanceado entre paradigmas, Cook e Reichardt (1986) lançam um conjunto de questões que acentuam ainda mais as dúvidas sobre fronteiras perfeitamente delimitadas entre quantitativo e qualitativo.

Estes mesmos autores perguntam: um investigador que utiliza métodos quantitativos é necessariamente um positivista lógico? Do mesmo modo, aquele que recorre aos procedimentos qualitativos é um fenomenologista?

As respostas que nos são propostas, para ambas as situações são negativas pois, por um lado, muitos investigadores das Ciências Sociais que recorrem aos métodos quantitativos assumem uma posição fenomenológica; por outro, seria possível, embora improvável, que um etnógrafo realizasse a sua investigação a partir de uma posição de positivismo lógico. Mas outras questões pertinentes são também levantadas: os procedimentos qualitativos são implicitamente subjectivos e os quantitativos necessariamente objectivos? As respostas sugerem que ambos os métodos e medidas são, pelo menos parcialmente, subjectivos.

As mais recentes investigações na área da Educação têm revelado uma posição que Sousa (2005) denomina “Eclética” e que ultrapassa a dicotomia quantitativo/qualitativo. O objectivo parece evidente: ao contrário de uma mútua exclusão e sem que se abandone o necessário rigor científico, o investigador procura recolher a maior quantidade possível da informação obtida neste contexto de métodos cruzados, sem que se abandone a essência dos respectivos pressupostos epistemológicos.

Também Minayo e Sanches (1993) se referem a este aspecto quando consideram não existir contradição mas também não haver continuidade entre a investigação quantitativa e a qualitativa. Tal como nos dizem, à luz de uma perspectiva epistemológica, nenhuma das abordagens é mais científica do que a outra. Sublinham que não é pelo facto de uma pesquisa ser desenvolvida segundo o método quantitativo que a torna objectiva e mais rigorosa sob o ponto de vista científico. De que valem ao investigador instrumentos de medida sofisticados se estes não são os adequados ao objecto de estudo e não respondem às questões fundamentais? Do

mesmo modo, uma pesquisa qualitativa, por si, não é garante de uma compreensão em profundidade.

Esta argumentação, recusa a tese de que a abordagem quantitativa é, do ponto de vista científico, a mais perfeita, remetendo a abordagem qualitativa para o campo do subjectivismo, das impressões e das actividades exploratórias e indica que, numa investigação, devemos utilizar todos os recursos disponíveis quanto a métodos e técnicas que uma e outra das abordagens desenvolveram para que tivessem sido consideradas científicas. É que, se já anteriormente recusámos uma continuidade entre quantitativo e qualitativo, tal não significa oposição contraditória – os aspectos sociais devem poder ser observados segundo uma perspectiva concreta, mas também segundo uma outra mais aprofundada e essencial – também acrescentaremos que a investigação quantitativa é susceptível de gerar questões que carecem de aprofundamento qualitativo e vice-versa (Minayo & Sanches, 1993).

Para Cook e Reichardt (1986), existem vantagens na combinação de métodos, em particular quando estão em causa trabalhos de investigação que têm objectivos diversos dado que este recurso a métodos distintos pode contribuir para uma melhor compreensão dos fenómenos, tal como a triangulação de técnicas proporciona a obtenção de resultados seguros e não enviesados.

Também de acordo com Flick (2005), a tendência que se tem vindo a afirmar é a da complementaridade e não da rivalidade entre métodos quantitativos e qualitativos. Segundo este autor, os diferentes métodos mantêm a sua autonomia, funcionando paralelamente e tendo como ponto comum o tema estudado. Nenhum dos métodos é considerado superior.

A triangulação, (tópico que desenvolveremos posteriormente) pode consistir na combinação de vários métodos quantitativos mas pode também significar a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, sendo que, neste caso, as principais vantagens consistem na complementaridade de ambas as perspectivas metodológicas, permitindo que se compensem as fraquezas de cada um dos métodos. Sublinha-se ainda que a simultaneidade na utilização de ambos os métodos ou a sua utilização sequencial é menos importante do que o facto de assumirem papéis de igual importância na condução da investigação.

Finalmente, referiríamos que é nossa intenção recorrer, para a realização deste trabalho, a métodos e técnicas, quer do domínio do quantitativo, quer do domínio do

qualitativo, embora desde já assumindo, face à natureza do estudo, um evidente predomínio do qualitativo sobre o quantitativo.

3. INSTRUMENTOS DE ACESSO AOS DADOS DA NOSSA INVESTIGAÇÃO

A nossa investigação tomou como exemplo aquilo que Blázquez e Alonso (2009) referem quando descrevem os instrumentos de recolha de dados para uma investigação por eles realizada. Tal como nos dizem os mesmos autores, noutro artigo publicado (2009), sendo coerentes, quer com o problema, quer com a metodologia escolhida para a investigação, optaram por questionários, entrevistas e grupos de discussão. Estes autores referem ainda que, por uma questão de assegurar uma correcta recolha de dados, análise e interpretação dos resultados, partiram de uma triangulação de técnicas e de fontes.

No caso da nossa investigação, conhecido o problema e tendo em conta os objectivos que pretendemos, as características e a acessibilidade aos dados, considerámos como instrumentos mais adequados o inquérito por questionário (fechado), a entrevista e o grupo focal.

3.1. O QUESTIONÁRIO

McLean (2006) define questionário como um conjunto de perguntas projectadas de um modo cuidado, que são colocadas, exactamente do mesmo modo, a um grupo de pessoas, de modo a permitir recolher dados sobre um ou mais tópicos em que o investigador está interessado.

Outra definição é-nos apresentada por Gómez (2006), segundo o qual o questionário é uma técnica estruturada que permite uma recolha de dados de um modo rápido e em quantidade, o que é conseguido mediante um conjunto de questões às quais deve responder o inquirido, questões essas relativas a uma ou mais variáveis a medir. Este instrumento de recolha de dados serve de elo de ligação entre os objectivos a que o investigador se propõe e a amostra seleccionada de um determinado universo junto de quem se pretende inquirir. O questionário deverá reflectir nas questões formuladas os objectivos previamente enunciados da investigação mas também conduzir a respostas claras e inequívocas que possam posteriormente ser objecto de tratamento e análise.

Como qualquer método de recolha de dados, o questionário apresenta vantagens e desvantagens.

É ao investigador que compete decidir se este é o método adequado para obter a informação pretendida. Como vantagens, menciona-se o facto de poder ser aplicado a uma amostra lata do universo; da sua aplicação ser relativamente pouco dispendiosa; de ser possível garantir o anonimato dos respondentes; e poder ser respondido no momento mais conveniente para o inquirido. Do lado das desvantagens estão: o facto de exigir do respondente a capacidade de leitura e compreensão das questões; e ser de aplicação viável apenas a universos homogéneos (Pardal & Correia, 1995).

Também Fortin (2003) menciona vantagens e inconvenientes do questionário.

Segundo esta autora, trata-se de um método menos dispendioso que a entrevista e que requer menos habilidades por parte de quem o aplica; que pode ser aplicado simultaneamente a um grande número de indivíduos correspondendo geograficamente a uma vasta região, permitindo, assim, obter informação num conjunto populacional; é impessoal; apresenta-se de modo uniformizado, o que permite a mesma ordem das questões para todos os inquiridos, as mesmas instruções de preenchimento para todos, e permite, também, até certo ponto, assegurar a fidelidade e facilitar o estabelecimento de comparações entre os sujeitos.

Como desvantagens, refere as baixas taxas de resposta; a elevada taxa de dados em falta; e a impossibilidade de efectuar o controlo das condições em que são preenchidos, concretamente no caso de questionários aplicados por via postal ou recorrendo à internet.

Outras vantagens e desvantagens advêm também, como veremos, quer das formas de construção (se dele constam ou não questões abertas, por exemplo) quer das de aplicação.

Para Oppenheim (2001), o questionário tem uma função a desempenhar e essa função é a de medir. E medir, neste contexto, está directamente relacionado com o desenho do questionário. Este trabalho supõe que despendamos algumas semanas de planeamento, leitura, projecto e trabalho exploratório piloto antes que qualquer especificação relativa a esse questionário possa ser determinada, pois tal especificação tem de derivar necessariamente dos objectivos previamente definidos e do projecto de investigação que tiver sido determinado.

3.1.1. A ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A elaboração do nosso questionário atendeu a diversos requisitos. Em primeiro lugar, houve que decidir sobre que questões formular.

Como ponto de partida para um primeiro esboço quanto às questões a colocar aos inquiridos, tomámos como base, desde logo, os objectivos que nos propusemos atingir, procurando fazer coincidir as questões formuladas com esses objectivos.

Em paralelo, coligimos e registámos informação recentemente produzida, que considerámos pertinente sobre o tema em análise, recorrendo ao conhecimento que deriva do exercício de funções directas na actividade objecto de estudo e, principalmente, a partir da investigação de diversas posições sobre o tema em análise. Alguma dessa informação espelhou posições contraditórias.

Foram tidas igualmente em conta posturas relativas a reivindicações dos estudantes, nomeadamente das suas Associações. Foram também consideradas as posições de dirigentes de instituições de Ensino Superior, de dirigentes da tutela – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e da Direcção Geral do Ensino Superior, sobre a matéria – tendo-se procurado o máximo distanciamento de qualquer posicionamento pessoal, apesar da nossa proximidade profissional.

Para a elaboração das questões, procurámos colocar-nos no lugar dessas pessoas e, servindo de meio entre esses agentes e os nossos inquiridos, tentámos fazer espelhar nas questões as suas diversas posições, mesmo que diferentes ou até antagónicas.

O Estado tem o dever de apoiar os estudantes carenciados?

As propinas devem aumentar?

O processo de candidatura deve ser simplificado?

As bolsas de estudo devem ser substituídas por empréstimos bancários?

Estes são alguns exemplos de questões que, não só correspondem aos objectivos previamente determinados, como são interrogações que se colocam hoje e que são diariamente divulgadas nos documentos oficiais do Estado, nos meios de comunicação social, nos fóruns de discussão, junto da opinião pública. Para a sua formulação, em nada importou a nossa concordância ou discordância com este ou aquele aspecto relativo à Acção Social no Ensino Superior, de acordo com um papel que desde logo assumimos, de isenção face ao estudo.

Seleccionado um primeiro conjunto de questões, houve que decidir quanto à sua forma – se abertas ou fechadas?

A questão da escolha – perguntas abertas ou fechadas – é-nos colocada por Hill e Hill (2005). Para estes autores, o recurso às questões abertas tem como vantagens fornecer informação mais rica e detalhada, e até proporcionar informação inesperada, no sentido em que pode surpreender o investigador. Do lado das desvantagens, pesam: a necessidade de interpretação das respostas; o tempo gasto na sua codificação, tarefa esta em que muitas vezes se torna necessário recorrer a mais do que um avaliador; e o maior grau de dificuldade em analisar estatisticamente as respostas. As questões fechadas apresentam, do lado das vantagens: a facilidade de aplicação de análise estatística, aplicação esta que pode revestir um grau considerável de sofisticação. São desvantagens das questões fechadas: a menor riqueza de conteúdo que muitas vezes a informação obtida contém; e o facto dessa informação poder conduzir a conclusões demasiado simples.

O trabalho de investigação coloca-nos permanentemente perante a necessidade de tomar decisões. É essencial conhecer o processo em questão, avaliar os aspectos favoráveis e desfavoráveis – e decidir pelo que nos parece mais adequado. Assim

sendo, a decisão, relativamente a todas as perguntas do questionário recaiu sobre a forma de questões fechadas.

Por definição, uma questão fechada é aquela que conduz a uma uniformização das respostas, na medida em que solicita ao inquirido que escolha a sua opção dentro das constantes numa lista pré-estabelecida (Ghiglione & Matalon, 1992).

Mas não foi somente a comodidade de análise que as questões fechadas proporcionam que presidiu à decisão. Mais do que isso, tendo em conta a dimensão da amostra a inquirir, pretendemos colocar todos os respondentes perante uma mesma lista de respostas possíveis de modo a permitir a sua imediata comparabilidade.

Pesou também nesta escolha o facto conhecido de que, colocar uma questão aberta no meio de uma série que consideramos longa (41 questões a estudantes e 27 questões aos pais), poderia conduzir, como acontece tendencialmente, a respostas pobres em termos de conteúdo, quer porque os respondentes se habituaram a respostas curtas, quer porque as opções anteriores estavam previamente escolhidas, diminuindo-se assim uma dinâmica de criatividade, certamente enriquecedora.

Tendo em conta as características da amostra: estudantes bolseiros do Ensino Superior Politécnico Público português e pais de estudantes bolseiros do mesmo subsistema de Ensino Superior, houve cuidado na redacção e na selecção das questões a colocar a cada um dos grupos. Tendo presentes estes princípios básicos, elaborámos dois questionários que apresentam diferenças na sua extensão, no tipo de linguagem utilizada e no tipo de questões colocadas.

De acordo com o que referem Pardal e Correia (1995), é necessária toda a atenção relativamente à selecção do tipo de perguntas, adequando-as o melhor possível às características da população-alvo. Também a redacção deve ser efectuada obedecendo ao princípio da clareza: as questões devem ser claras, concisas, unívocas e de modo a suscitar a convergência de interpretações.

Os questionários que utilizámos procuraram reflectir as recomendações que referimos e outras mais.

Tomando como válido o que prescreve Oliveira (2008), fizemos coincidir uma ideia com apenas uma questão; procurámos não direccionar as respostas; utilizámos uma terminologia adequada aos respondentes; não efectuámos perguntas negativas; não usámos siglas e abreviaturas de interpretação difícil; antecipámos as questões

com uma introdução explicativa dando conta da importância do respondente para o trabalho de investigação e agradecendo a disponibilidade, dando instruções de preenchimento e garantindo o anonimato.

Para facilitar as respostas, dividimos as questões em grupos temáticos que foram identificados. Desses, o primeiro grupo destinava-se a recolher dados informativos sobre o respondente ou o seu filho(a). No grupo seguinte, relativo à candidatura aos benefícios sociais há duas questões que foram respondidas positiva ou negativamente. Todas as restantes questões de ambos os questionários utilizam uma escala de medição de atitudes, do tipo Likert.

A escala de Likert, também conhecida como escala de concordância / discordância, é uma técnica que confronta o respondente com uma série de dimensões de atitude (uma bateria) para cada uma das quais se lhe pede que manifeste a intensidade da sua concordância ou discordância usando para tal uma (e apenas uma) das cinco posições de uma escala cujos extremos são, por exemplo, “concordo totalmente” e “discordo totalmente” (Brace, 2004).

3.1.2. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PELO PAINEL DE PERITOS – MÉTODO DELPHI

Após tornada definitiva da nossa parte a elaboração dos questionários, submetemo-los à apreciação de um painel de peritos.

Relativamente aos peritos que compõem o painel, diz-nos Ruiz (2003) que devem ser pessoas que, pela sua condição profissional, conhecem o problema em estudo. Segundo este autor, o painel deve ser composto por líderes políticos se o objecto de investigação for uma decisão política; professores universitários se é um tema científico; e especialistas dos *mass media* se o tema em causa for da área da comunicação social. O que fundamentalmente deve ser tido em conta na escolha destas personalidades é que disponham de informação sobre o tema, que estejam motivadas e disponíveis para trabalhar no projecto, que possam dispor de tempo

suficiente para se dedicar à tarefa e, sobretudo, que possuam conhecimentos especializados que superem o nível do senso comum.

Neste trabalho, o painel foi composto por cinco individualidades relevantes sob o ponto de vista do seu posicionamento anterior e/ou actual e com um domínio profundo do tema em análise:

1. Professor Doutor Jorge Arroteia – Professor Catedrático, investigador com vasta obra publicada, nomeadamente sobre temas relativos ao Ensino Superior português, foi Inspector-Geral do Ensino Superior sob cuja tutela se organizou o 1.º Congresso da Acção Social no Ensino Superior.

2. Dra. Teresa Campos – Membro da Comissão Dinamizadora dos Serviços de Acção Social do Instituto Politécnico de Santarém de 1988 a 1995 e Administradora para a Acção Social do mesmo Instituto, de 1995 até 2007.

3. Dr. Fernando Santos – Administrador para a Acção Social do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, cargo que exerceu entre 1996 e 2006, tendo anteriormente desempenhado funções como dirigente em diversos organismos públicos.

4. Professora Doutora Luísa Cerdeira – Administradora da Universidade de Lisboa e autora de tese de doutoramento sobre o financiamento do Ensino Superior, nomeadamente a comparticipação das famílias, dos estudantes e do Estado nos custos com o Ensino Superior. Exerceu diversos cargos públicos, como dirigente, ligados à área da Educação. É investigadora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

5. Dra. Elsa Justino – Administradora da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e ex-Subdirectora Geral do Ensino Superior, durante cujo mandato foi criado o Fundo de Apoio ao Estudante. É autora de posições convictas e claras sobre o sistema da Acção Social no Ensino Superior.

A submissão do questionário ao painel de peritos que anteriormente elencámos destinou-se a que, segundo a técnica Delphi, pudesse ser aperfeiçoada a sua estrutura e o seu conteúdo.

Pelo Método Delphi, solicita-se a peritos que se pronunciem individualmente sobre um tema, visando melhorar sucessivamente a perspectiva sobre o mesmo. É garantido o anonimato e em momento nenhum são dadas a conhecer as posições dos restantes membros do painel (Gávea - Laboratório de Estudo e Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2003).

No caso dos questionários em análise para esta investigação, solicitou-se aos peritos que se pronunciassem individualmente face a cada um dos questionários – a aplicar a pais e a estudantes bolseiros. Foi-lhes pedido que opinassem quanto à extensão, linguagem utilizada, pertinência das questões, tendo-se ainda reservado um espaço para que emitissem outro tipo de opiniões que considerassem relevantes.

Do texto que lhes dirigimos se dá conta, em seguida, e o mesmo se elaborou para o questionário a aplicar a pais de estudantes bolseiros:

“No âmbito dos trabalhos de doutoramento a decorrer na Universidad de Extremadura, Espanha que tem como tema a Acção Social no Ensino Superior Politécnico, optámos pela aplicação de questionário a estudantes bolseiros.

Nesse sentido pretendemos conhecer a opinião de peritos relativamente ao mesmo, nomeadamente a sua extensão, linguagem utilizada, pertinência das questões tendo em conta os objectivos, etc.

No final de cada grupo reservámos um espaço para que possa explicitar ou acrescentar algo que entenda relativamente às questões.

As respostas serão tratadas conjuntamente sem se mencionar a identificação do seu autor.

Agradecemos desde já toda a preciosa colaboração.”

A apreciação dos peritos foi classificada mediante o registo em escala de tipo Likert, com quatro pontos, e graduada entre o “muito pertinente” e o “irrelevante”, na forma que o quadro seguinte ilustra.

QUADRO 3 – ESCALA TIPO LIKERT PARA CLASSIFICAÇÃO DE CADA QUESTÃO, POR PARTE DOS PERITOS

Legenda:				
Muito pertinente 4 ; Pertinente 3 ; Pouco pertinente 2; Irrelevante 1;				
OPINIÃO PERITO - 4 - <input type="checkbox"/> 3 - <input type="checkbox"/> 2 - <input type="checkbox"/> 1- <input type="checkbox"/>;				

QUADRO 4 – EXEMPLO DE CLASSIFICAÇÃO, POR PARTE DOS PERITOS, RELATIVAMENTE A UMA DAS QUESTÕES QUE ACEITAMOS COMO VÁLIDA

4. Procurou informação que lhe permitisse candidatar o seu filho(a) a uma bolsa de estudo antes se matricular no ensino superior?				
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim				
Perito 1 -	4 - <input checked="" type="checkbox"/>	3 - <input type="checkbox"/>	2 - <input type="checkbox"/>	1- <input type="checkbox"/> ;
Perito 2 -	4 - <input checked="" type="checkbox"/>	3 - <input type="checkbox"/>	2 - <input type="checkbox"/>	1- <input type="checkbox"/> ;
Perito 3-	4 - <input type="checkbox"/>	3 - <input checked="" type="checkbox"/>	2 - <input type="checkbox"/>	1- <input type="checkbox"/> ;
Perito 4-	4 - <input checked="" type="checkbox"/>	3 - <input type="checkbox"/>	2 - <input type="checkbox"/>	1- <input type="checkbox"/> ;
Perito 5-	4 - <input type="checkbox"/>	3 - <input checked="" type="checkbox"/>	2 - <input type="checkbox"/>	1- <input type="checkbox"/> ;

Recebidas e analisadas as propostas destes peritos, face às opiniões que emitiram, procedemos à reelaboração de cada um dos dois questionários de modo a que reflectissem as propostas sugeridas pelo painel.

A decisão de manter ou suprimir questões, em função da sua avaliação quanto à pertinência, foi tomada sempre que se verificou que essa sugestão correspondia a uma maioria de propostas por parte dos peritos.

Este foi o caso da questão, no inquérito a estudantes bolseiros, em que se propunha que: “Quando o estudante se candidatasse apenas uma vez para o plano de estudos, celebrava um contrato com os respectivos Serviços de Acção Social, comprometendo-se a comunicar as alterações ao rendimento que ocorressem”. Tendo sido o comentário de um perito que: “Será que a pergunta deve ser colocada?”; de outro “Esta questão poderá induzir o estudante ao não cumprimento de uma obrigação legal”; ou ainda “Qualquer alteração que influencie directa ou indirectamente os rendimentos deve ser comunicada”, optámos pela sua supressão.

Outro caso foi o da questão “Conhece os critérios que permitiram atribuir uma bolsa de estudo?” A opinião de três dos peritos foi que a pergunta não estava adequada à escala que supunha a escolha entre o “concordo totalmente” e o “discordo totalmente”. Face a essa opinião transformámos a pergunta em afirmação do próprio de modo a permitir o ajuste entre a questão e a respectiva escala.

Também a questão “O método de atribuição de bolsas de estudo por escalões faz com que estudantes com rendimentos familiares diferentes recebam bolsas iguais” foi alvo de comentários por parte dos peritos como: “Não se percebe a afirmação, está mal formulada”; ou “ Poderia ser, por exemplo, ‘Estudantes com rendimentos diferentes devem receber bolsas iguais’”; ou ainda “ Esta questão parece-me de resposta óbvia. Ou será que se quer questionar a concordância, ou não, com o método?”. Face às opiniões manifestadas, decidimos suprimi-la do conjunto das questões a formular.

No que se refere à pergunta “A bolsa de estudo atribuída é de valor superior ao dos seus encargos escolares”, os comentários foram no sentido de que “Há que reformular o conceito de ‘encargos escolares’”; ou “Esta questão levará a uma resposta óbvia, certamente que nenhum bolseiro considera suficiente o valor da bolsa atribuída, mesmo que a ela não tivesse direito”; ou ainda outro comentário “Entendo que esta é uma pergunta dirigida a que todos os inquiridos responderão o mesmo”, face ao que optámos por também a suprimir do questionário.

Também no caso do inquérito a pais de estudantes bolseiros, o procedimento adoptado foi exactamente o mesmo: atender em primeiro lugar às votações do painel de peritos quanto à pertinência das questões e, em segundo lugar, atender a uma maioria de opiniões formuladas quanto à forma e conteúdo das questões.

A título de exemplo, na questão “Como teve conhecimento da possibilidade de ele/ela se candidatar aos benefícios sociais (bolsa de estudo/alojamento)”, as opções de escolha eram “Pela página internet da Direcção Geral do Ensino Superior”; “Quando se matriculou neste estabelecimento de ensino”; “Através de colegas”; “Os seus pais ou outros familiares informaram-no” e “Outro”, os comentários dos peritos, num total de três, sugeriram que acrescentássemos “ou amigos” à terceira opção e que retirássemos “Os seus pais” da quarta opção, o que, efectivamente, fizemos.

Também a questão “Ao atribuir bolsas de estudo aos alunos carenciados, o Estado, através dos Serviços de Acção Social, cumpre uma obrigação que lhe compete” foi considerada pelos peritos do seguinte modo: “Esta pergunta é demasiado

insidiosa” ou “Ninguém vai discordar” ou ainda “A questão parece-me de resposta óbvia”. Deste modo, tal como fizemos para ambos os questionários, tendo em conta a opinião dos peritos, esta foi mais uma das questões que decidimos eliminar do questionário.

3.1.3. LANÇAMENTO DOS QUESTIONÁRIOS NA FORMA DE PRÉ-TESTE

Esta fase destina-se, como se percebe, a testar os questionários junto de uma amostra de menor dimensão face àquela junto da qual se vai aplicar.

Tal como nos diz Likert (1932), é recomendável que se seleccionem e preparem mais questões do que aquelas que haja intenção de utilizar dado que, após efectuarmos o pré-teste, algumas delas podem ser consideradas insatisfatórias face aos objectivos previamente traçados. Por este motivo, recomenda o autor, depois de havermos seleccionado um número equilibrado de questões, devemos testá-las junto de uma amostra reduzida da população cujas atitudes pretendemos medir. Likert chama igualmente a atenção para a necessidade de que a amostra a utilizar seja suficientemente representativa, sob o ponto de vista da validade estatística.

Sobre este assunto, dizem-nos Ghiglione e Matalon (1992) que, após a redacção do questionário, se torna necessário garantir que está em condições de ser aplicado e que responde efectivamente aos problemas colocados pelo investigador.

Depois de uma primeira fase de pré-teste, relativamente à forma e conteúdo do questionário, há uma segunda fase em que é recomendável lançar o questionário a, pelo menos, cinquenta pessoas. Esta fase destina-se a avaliar a taxa de recusas, conhecer a reacção das pessoas ao questionário e aferir, entre outros aspectos, se está correcta a ordenação das perguntas. Aqueles autores chamam igualmente a atenção para a importância desta fase, dado que, uma vez lançado para a totalidade da amostra, o processo é irreversível, sendo assim preferível dispensar o tempo

necessário a afinar o questionário, em vez do investigador sofrer uma decepção com os resultados obtidos em face de deficiente elaboração.

Os pré-testes a pais e a estudantes bolsiros foram aplicados a indivíduos diferentes daqueles a quem se aplicou posteriormente o teste final. Este cuidado relaciona-se com o facto sabido de que pode haver interacção se forem aplicados testes a indivíduos junto dos quais se efectuou o pré-teste. Esvanece-se o efeito surpresa e os resultados obtidos são diferentes caso se não lhes tivesse sido pedido o preenchimento do pré-teste o que impede a generalização à população (Carmo & Ferreira, 1998).

Para além de permitirem verificar, uma vez mais, se as perguntas fazem sentido, são compreendidas e as respostas são as esperadas; verificar se a estrutura do questionário é a adequada, tal como a sequência, a duração e as instruções fornecidas (Moreira, 2007), os questionários aplicados neste pré-teste foram submetidos ao teste alpha de Cronbach.

Deste pré-teste, foram submetidos 80 questionários a estudantes bolsiros e 80 questionários a pais de estudantes bolsiros, tendo sido recepcionados, respectivamente, 48 e 42.

3.1.4. ANÁLISE DA CONSISTÊNCIA INTERNA DO QUESTIONÁRIO

Recebidos os questionários do pré-teste, passou-se à análise dos resultados neles contidos, recorrendo ao software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e aplicando o teste de consistência interna, alfa de Cronbach.

Depois de aplicado, o valor do alfa de Cronbach situa-se entre 0 e 1. Quanto mais próximo esse valor estiver da unidade, mais fiável será o teste.

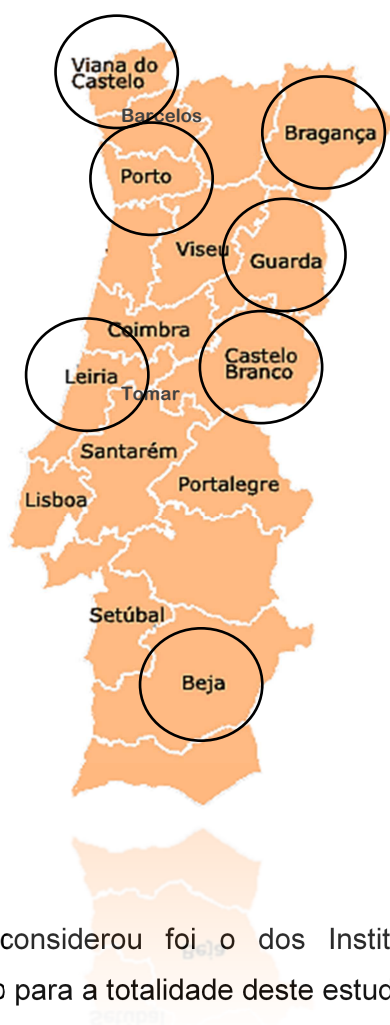
No caso do questionário a pais de estudantes bolseiros, o resultado do teste foi de 0,796. Para o questionário a estudantes bolseiros, o valor resultante foi de 0,784, valores estes perfeitamente aceitáveis para o fim em causa.

A propósito do valor obtido, Cronbach (1951) chama a atenção para o facto de a interpretabilidade de um teste ser melhorada no caso do valor obtido ser elevado. No entanto, tal como nos diz, um teste não precisa de se aproximar de uma escala perfeita (com valores próximos de 1) para ser interpretável.

3.1.5. POPULAÇÃO A INQUIRIR

Tendo sido favoráveis, sob o ponto de vista da validade interna do questionário, os resultados do teste anteriormente mencionado, passou-se à fase seguinte: a da determinação da população a inquirir.

GRÁFICO 1 – MAPA DOS INSTITUTOS POLITÉCNICOS PÚBLICOS RELATIVOS À POPULAÇÃO CONSIDERADA



O universo que se considerou foi o dos Institutos Politécnicos públicos portugueses que é o universo para a totalidade deste estudo.

Destas 15 instituições, seleccionámos sete, tendo em conta a distribuição geográfica dos mesmos, nomeadamente a localização Norte/Sul e litoral/interior, procurando-se fundamentalmente um equilíbrio que reflectisse a realidade nacional. É claro o predomínio destes estabelecimentos na zona norte e centro do nosso país.

Procurámos igualmente que a população a inquirir fosse proveniente, quer de Institutos Politécnicos de grande dimensão e de cidades maiores, como é o caso de Porto e Leiria, quer de cidades e Institutos de menor dimensão como é o caso de Guarda e Beja.

Foi igualmente um critério, a própria facilidade com que nos foram fornecidos os contactos postais e endereços electrónicos dos sujeitos a inquirir.

No mapa podemos observar que foram seleccionados sete Institutos Politécnicos. O círculo indica os que foram seleccionados:

- Viana do Castelo, litoral norte;
- Bragança, interior norte;
- Porto, litoral norte e pela sua grande dimensão quanto ao número de estudantes;
- Guarda, interior norte;
- Leiria, litoral centro;
- Castelo Branco interior centro;
- Beja, litoral/interior sul.

Seleccionadas as instituições sobre as quais pretendíamos fazer incidir o questionário, passámos à selecção da amostra. Para tal, partimos dos valores absolutos do número de bolseiros dessas instituições:

QUADRO 5 – NÚMERO DE ESTUDANTES BOLSEIROS DOS INSTITUTOS POLITÉCNICOS DA AMOSTRA

Instituto Politécnico	Nº de bolseiros
Beja	872
Bragança	2340
Castelo Branco	1523
Guarda	992
Leiria	2531
Porto	3950
Viana do Castelo	1229
Total	13437

Sendo o número total de bolseiros dos sete Institutos Politécnicos, de 13437, para o ano lectivo de 2008-2009, considerámos o universo arredondando para cima, com o valor de 15000.

Nesta situação, o tamanho adequado da amostra, para um nível de confiança de 5%, pode ser obtido pela consulta do quadro seguinte. Aqui encontram-se tabelados os valores da amostra, para diferentes valores de erro amostrais.

QUADRO 6 – TABELA PARA DETERMINAR A AMPLITUDE DE UMA AMOSTRA TIRADA DE UMA POPULAÇÃO FINITA COM MARGENS DE ERRO DE 1%, 2%, 3%, 4%, 5% E 10% NA HIPÓTESE DE $P=0,5$. COEFICIENTE DE CONFIANÇA DE 95,5% (GIL, 2002)

Amplitude da população (universo)	Amplitude da amostra com as margens abaixo indicadas					
	$\pm 1\%$	$\pm 2\%$	$\pm 3\%$	$\pm 4\%$	$\pm 5\%$	$\pm 10\%$
(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
8000	-	1905	976	480	381	99
9000	-	1957	989	584	383	99
10000	5000	2000	1000	488	383	99
15000	6000	2143	1034	600	390	99
20000	6667	2222	1053	606	392	100
25000	7143	2273	1064	610	394	101
50000	8333	2381	1087	617	397	102
100000	9091	2439	1099	621	398	103
(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)

Determinado o total da amostra (1034), considerando um erro amostral de 3%, calculámos o número de questionários a enviar, por instituição, quer a pais, quer a estudantes bolseiros, de acordo com a tabela seguinte:

QUADRO 7 – CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA DE ESTUDANTES BOLSEIROS E DE PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS A INQUIRIR POR QUESTIONÁRIO

	Questionários enviados a estudantes bolseiros	Questionários enviados a pais de estudantes bolseiros
Beja	67	67
Bragança	180	180
Castelo Branco	117	117
Guarda	76	76
Leiria	195	195
Porto	304	304
Viana do Castelo	95	95
Total	1034	1034

A amostra foi solicitada a cada instituição na quantidade mencionada, tendo sido pedido que dela fizessem parte, com uma distribuição equitativa e proporcional, estudantes dos diversos cursos, pertencentes aos diversos escalões e frequentando anos de escolaridade diferentes, com o objectivo de que fosse, o mais possível, representativa do universo considerado. Dos estudantes bolseiros, cada instituição apenas nos forneceu o *e-mail* para onde enviámos o texto, agradecendo a participação, assegurando o anonimato, sublinhando a importância para o estudo e convidando ao preenchimento do questionário. Com a mensagem foi enviado um *link* para o formulário electrónico. O preenchimento por este meio permitiu o registo directo numa base de dados, utilizada para análise posterior.

Quanto aos pais de estudantes bolseiros, as instituições enviaram-nos os endereços postais. Foi pedido que a amostra fosse constituída por pais diferentes daqueles cujos endereços de *e-mail* nos tinham sido fornecidos, para abranger outras famílias e tentar minimizar a possibilidade de influência na resposta de filhos para pais, e que a amostra fosse de igual modo equitativa e diversificada.

Os questionários a pais de estudantes bolseiros foram enviados por correio, para o respectivo endereço. A correspondência enviada continha o questionário; uma carta com instruções que apelava ao preenchimento e devolução do questionário, sublinhando a importância da resposta para o trabalho de investigação e assegurando o total anonimato dos respondentes; e um envelope de resposta RSF, de modo que bastava a cada inquirido aí introduzir o questionário preenchido e colocar no correio sem quaisquer despesas para o próprio.

3.2. A ENTREVISTA

Outro instrumento de acesso aos dados que utilizámos foi a entrevista.

Para Davies (2006), a entrevista é um método de recolha de dados, de informação ou de opinião, mediante a colocação de questões a um entrevistado que representa, normalmente, um encontro entre pessoas relativamente às quais há uma interacção pessoal e social. Surge, com frequência, associada à investigação social, quer esta revista um carácter quantitativo, quer qualitativo. Embora a sua definição seja genericamente consensual, o tipo de entrevista pode variar enormemente quanto ao contexto, à forma como é conduzida, aos seus objectivos e ao modo como é estruturada.

Segundo o autor citado, a forma mais comum de entrevista supõe a presença física simultânea de um entrevistador e de um entrevistado. Neste modelo, as entrevistas podem variar entre informais, não estruturadas, naturalísticas (decorrem como conversa informal), discussões aprofundadas; até entrevistas num formato muito estruturado, nas quais se segue rigidamente um conjunto de questões a colocar ao entrevistado ou são conduzidas a partir de um esquema previamente estabelecido. Este último tipo de entrevista (estruturada) aplica-se geralmente na recolha de dados relativos às atitudes.

De acordo com Fortin (2003), a entrevista cumpre, normalmente, três funções:

(1) Enquanto método exploratório, para o exame de conceitos; para verificar relações entre variáveis; e para a concepção de hipóteses.

(2) Constituindo o principal instrumento de medida de uma investigação.

(3) Servindo como complemento a outros métodos: para explorar resultados não esperados; para a validação de resultados obtidos; ou ainda, como meio para aprofundar o conhecimento sobre o objecto de estudo.

No caso do nosso estudo, a entrevista assume explicitamente a forma desta terceira função: pretendemos que fosse, no contexto deste trabalho, um instrumento, a par de outros, que nos permitisse explorar, validar e aprofundar o conhecimento.

Para Gómez (2006), a entrevista de investigação (a autora distingue esta da entrevista terapêutica), é o procedimento mais fiável para recolher informação de carácter social, sendo igualmente um instrumento versátil e fiável. Trata-se de uma técnica segundo a qual um entrevistador solicita informação a outra pessoa ou a um grupo (de entrevistados ou informantes), tendo em vista obter dados relativos a um determinado problema, pressupondo a existência de interacção verbal.

Já referimos anteriormente que a entrevista pode assumir diversas formas. Tendo em conta, uma vez mais, os objectivos do estudo e a complementaridade que atribuímos aos métodos de recolha de dados, o tipo de entrevista que seleccionámos como modelo para o nosso trabalho foi o da entrevista estruturada.

Léssard-Hébert, Goyette e Boutin, (2005), aludem a este tipo de entrevista como orientada para a resposta, caracterizando-se pelo facto do entrevistador assumir o controlo durante o processo.

Moreira (2007) caracteriza a modalidade de entrevista pela qual optámos como a que utiliza uma lista ordenada de perguntas de modo a obter-se um contexto equivalente face aos diversos entrevistados. Deste modo, consegue-se que todas as questões colocadas aos diversos inquiridos sejam comparáveis, sendo que as diferenças obtidas se devem às respostas dos entrevistados e não ao instrumento de pesquisa.

Segundo o autor citado, a entrevista é a técnica mais utilizada em investigação social. Na sua opinião, esta qualidade deve-se ao facto da sua essência ser próxima da arte da conversação, típica do ser humano e define-a como sendo uma conversa:

- (1) Provocada pelo entrevistador;
- (2) Dirigida a um grupo seleccionado com base numa pertença social comum;
- (3) Com finalidade de apreensão de determinado conhecimento;
- (4) Baseada num plano flexível de interrogação.

Relativamente às oito entrevistas que conduzimos, consideramos que a vertente mais importante das mencionadas anteriormente, é a que é descrita no ponto dois.

Efectivamente, tendo em conta os instrumentos de recolha de dados que seleccionámos e os objectivos do estudo, foi claramente tida em conta a pertença social comum dos entrevistados.

3.2.1. A SELECÇÃO DOS ENTREVISTADOS

As entrevistas realizadas permitiram-nos ouvir as opiniões de quatro estudantes bolseiros e de quatro pais de estudantes bolseiros.

Em primeiro lugar, devemos referir, os estudantes e pais envolvidos estão directamente relacionados com a nossa instituição. Essa opção tem a ver, primeiramente, com a proximidade geográfica dos entrevistados e a facilidade da sua deslocação ao local da entrevista.

Mas houve outros motivos para esta opção.

A escolha de quem entrevistar recaiu igualmente em quem sabíamos ser capaz de comunicar sobre o tema a partir da experiência vivida (Guerra, 2006).

Também Bisquerra (2004) nos diz que é fundamental identificar e seleccionar as pessoas que nos irão proporcionar, quando entrevistadas, a informação que é pretendida. Esta escolha deverá ser feita, diz-nos o autor, atendendo ao seu perfil pessoal, ao seu papel dentro do contexto e ao tipo de informação que o investigador espera obter do informante.

Mas esta selecção, no caso do nosso estudo, não assume a forma de amostra.

Clarificando, concordamos com Guerra (2006) que não aconselha que se designem por “amostra” os universos da análise qualitativa, embora reconheça que essa é uma opção seguida por muitos autores.

A discussão em torno desta questão, para esta autora, não tem grande sentido na análise qualitativa tendo em conta que a “amostra” é de tipo não probabilístico uma vez que se constitui, não por acaso, mas tendo como objectivo, características específicas que o investigador pretende pesquisar. E é, deste modo, que nos refere

alguns tipos de constituição de “amostras”: acidental, intencional, típica de voluntários, em cascata e outras.

De acordo com esta perspectiva, o importante para a investigação, não é interrogar indivíduos para posteriormente somar as suas respostas. O que é verdadeiramente essencial é conseguir informadores que possam comunicar as suas percepções da realidade através da experiência que puderam vivenciar.

O que se procura não é a representatividade estatística nem sequer a regularidade. O que se pretende atingir e se considera como um contributo válido para a investigação, é a representatividade social associada a uma diversidade de fenómenos (Guerra, 2006).

Citando Pires (1997), a autora anteriormente referida, põe em evidência as vantagens de um critério de homogeneização no que se refere à selecção dos indivíduos a entrevistar. Segundo esse critério, o controlo da diversidade não é efectuado face a elementos externos ao grupo considerado mas internamente a esse grupo, aplicando-se o princípio da diversidade interna. Desse modo, torna-se necessário seleccionar os entrevistados procurando que os mesmos apresentem uma diversidade de características que possam fazer variar a sua apreciação relativamente às questões colocadas em contexto de entrevista.

Aceitamos para este estudo como inteiramente válida esta posição e, nessa medida, procurámos conseguir a diversidade dentro do grupo homogéneo.

Deste modo, analisámos primeiramente um conjunto de processos de estudantes bolseiros procurando diversificar as suas características. Em seguida, efectuámos os contactos de modo a obter a sua aceitação. Dado que a alguns não era possível participar, passámos aos seguintes, dentro do lote previamente seleccionado, procurando sempre manter as características dessa selecção.

O resultado final permitiu-nos poder contar com quatro estudantes, com as seguintes características:

- Idades de 21, 22, 24 e 32 anos;

- Um homem e três mulheres;

- Recebendo bolsas de estudo no valor de 104 euros, 170 euros ou 370 euros.

Um dos inquiridos foi anteriormente bolseiro, não se tendo candidatado no presente ano lectivo;

- Frequentando os cursos de Educação Básica; Engenharia Mecânica; Educação Social e Desenvolvimento Comunitário; Comunicação Social e Educação Multimédia.

- Dois dos inquiridos, alojados nas residências para estudantes e dois não alojados nessas residências.

- Três estudantes solteiros e um deles casado.

- Tendo como elementos do agregado familiar, uma, duas, três e quatro pessoas.

Os pais de estudantes bolseiros entrevistados foram seleccionados a partir das seguintes características:

- Dois homens e duas mulheres;

- Profissões: motorista, técnico de recursos humanos, empregada de hipermercado, desempregada;

- Número de elementos do agregado familiar: dois, três, quatro, cinco;

- Os filhos frequentavam, aquando da entrevista, os cursos de: Professores do Ensino Básico, Serviço Social, Educação Musical, Engenharia de Redes e Comunicações;

- Os filhos auferiam bolsas de estudo com valores compreendidos entre os 125 euros e os 292 euros;

- Os filhos eram estudantes do primeiro, segundo, terceiro e quarto anos.

3.2.2. A PREPARAÇÃO E A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Tal como diz Patton (2002), entrevistamos pessoas para descobrir aquilo que não conseguimos observar directamente por outro meio.

Segundo ele, não está em causa se os dados obtidos a partir da entrevista são mais válidos e fiáveis ou significativos. A questão é que nós não conseguimos observar tudo, nomeadamente sentimentos, pensamentos e intenções.

De igual modo, para este autor, não conseguimos observar comportamentos que tiveram lugar num outro momento anterior, nem aqueles que não podemos constatar devido à simples presença do observador. O objectivo desta entrevista é penetrarmos na perspectiva do entrevistado, partindo do princípio que a leitura que ele faz do outro é significativa, é perceptível e é susceptível de ser explicitada. Fazemos entrevistas para descobrir o que os outros pensam, para conhecer o que nos têm para dizer sobre o tema. Quem entrevista tem de saber ouvir, sendo este o segredo da sua influência enquanto entrevistador. É nesta medida que este autor nos diz que a qualidade da informação obtida durante uma entrevista depende em larga medida do entrevistador.

No entanto, segundo Flick (2005), não existe nenhum comportamento considerado “certo” que o entrevistador deva assumir. Para este autor, o sucesso da realização de entrevistas depende da competência situacional do entrevistador, isto é, da sua habilidade para tomar as decisões necessárias no decorrer da entrevista, habilidade esta que pode ser treinada mediante a realização de entrevistas simuladas que são registadas e analisadas posteriormente.

Mas outros cuidados foram também tidos em conta aquando da realização das nossas entrevistas.

Ghiglione e Matalon (1992) alertam, em particular, para questões relativas à forma e conteúdo. Pretende-se a utilização de uma linguagem adequada, sem excessos terminológicos de difícil compreensão; requer-se a compreensão plena da pergunta; exige-se a motivação que suscite a participação; torna-se necessário que os papéis de entrevistador e entrevistado sejam plenamente assumidos sem quaisquer

constrangimentos, permitindo uma aproximação de ambos a um quadro de referência comum que é o contexto em que se deve desenrolar a entrevista.

Seleccionado o modelo, preparámos o guião da entrevista atendendo, quer aos objectivos da nossa investigação, quer aos resultados obtidos a partir do questionário, tentando, de acordo com o processo de triangulação que assumimos como norteador, clarificar e explicitar, aquilo que nos pareceu essencial relativamente ao sentido de algumas das respostas fornecidas pelo questionário aplicado. As entrevistas foram gravadas e transcritas, tendo sido também tomadas notas no seu decurso como meio auxiliar da compreensão do conteúdo (Bell, 1997).

3.3. O GRUPO FOCAL

Um outro instrumento que utilizámos para recolha de dados, visando a triangulação, foi o grupo focal.

Este método é também designado por grupo de discussão, entrevista exploratória grupal, grupo de enfoque e, em inglês, por *focus group*.

Para Gómez (2006), o grupo de discussão consiste numa conversação em grupo com um determinado propósito. Este instrumento desempenha um papel de relevo no âmbito da investigação qualitativa e combina características próprias da entrevista individual e da observação participante. A sua finalidade é a de pôr em contacto e confrontar diversos pontos de vista mediante um processo aberto e emergente focalizado no objecto da pesquisa, sendo uma oportunidade para o investigador observar como é que um grupo previamente seleccionado de participantes debate determinados temas relativos à investigação.

Através do grupo de discussão, segundo nos refere o autor citado, os participantes ouvem as intervenções dos restantes elementos, permitindo aflorar novos pontos de vista e contribuir para melhorar o desenvolvimento colectivo das ideias sobre o tema em debate. O objectivo é conhecer a opinião dos intervenientes, o que sabem, e principalmente que novas perspectivas surgem a partir da discussão em torno do objecto da investigação. Uma das características distintivas relativamente à entrevista, é o facto de os participantes verem debatidas as ideias por si veiculadas e as que outros trazem para a discussão, obtendo-se assim uma interacção e, consequentemente, uma nova compreensão sobre o tema em debate.

Para Bisquerra (2004), esta técnica recorre a uma entrevista colectiva que é realizada junto de um grupo de pessoas tendo em vista recolher informação relevante para o objecto da investigação. A sua primeira característica distintiva consiste neste carácter colectivo que a demarca da entrevista pessoal.

Esta é, como nos diz Alonso (2005), uma técnica qualitativa de recolha de dados que se utiliza para permitir conhecer comportamentos e atitudes sociais, para recolher

uma maior quantidade e variedade de respostas que enriqueçam a informação relativa a um tema, para focar melhor uma investigação e para obter ideias para desenvolvimentos posteriores do estudo.

Também Gibbs (1997) nos define esta técnica como sendo uma discussão organizada entre um grupo de indivíduos seleccionados de modo a colher as suas perspectivas e a sua experiência relativamente a um tópico. O grupo focal é, na sua opinião, particularmente adequado para se obterem diversas perspectivas sobre um mesmo assunto.

O modo de funcionamento do grupo focal, segundo Kleiber (2004), assenta no princípio de que o todo é maior do que a soma das suas partes. É que, a escolha do grupo focal não se justifica apenas por ser mais eficiente do que ter que conduzir, por exemplo, sete entrevistas. Mais precisamente, este método depende da interacção do grupo de modo a incentivar os participantes a que pensem para além das suas reflexões privadas, articulando colectivamente as opiniões manifestadas.

Tal como nos diz este autor, a utilização desta técnica assenta no pressuposto de que cada um dos intervenientes supera a sua esfera privada se tiver que formular, representar, tornar evidente, receber o *feedback* e, em consequência, responder. É que, na sua opinião, é de longe mais fácil evitar expor as inconsistências do nosso pensamento se as mantivermos para nós do que ter que as tornar públicas. Desde que possa ser criada uma atmosfera que facilite a interacção e na qual não esteja presente o julgamento do outro, surgirão à superfície toda uma gama ampla de opiniões. Até porque, como diz o autor citado, alcançar o consenso nunca é o objectivo do grupo focal.

Entre os benefícios deste método, conta-se a possibilidade de recolher dados relativos às perspectivas partilhadas sobre o quotidiano e também colher informação sobre o modo como uns indivíduos são influenciados por outros num contexto de grupo. Os problemas surgem quando tentamos distinguir as perspectivas individuais das do grupo em si, tal como podemos deparar-nos com dificuldades relativamente às questões práticas da condução deste tipo de discussão grupal. Considerando este último aspecto, o papel do moderador é fundamental. Para o grupo funcionar bem é necessária uma liderança eficaz e um bom clima de relacionamento interpessoal.

Na opinião de Aubel (1993), o grupo focal apresenta vantagens e desvantagens.

Do lado das vantagens está a espontaneidade que pode e deve ser criada à volta da discussão permitindo que os participantes não se sintam pressionados a

responder a cada uma das perguntas; também a flexibilidade que proporciona este ambiente do grupo, permite ao moderador explorar outros tópicos relacionados na medida em que vão surgindo. Estes factores permitem que, num curto espaço de tempo se gere uma quantidade vasta de informação. Outro factor positivo prende-se com a disponibilização da informação que estará disponível com maior rapidez para os membros do projecto; finalmente, também pesa como vantagem o facto de que esta técnica proporciona uma comunicação colaborativa com os beneficiários do projecto permitindo-lhes melhorar as suas competências comunicativas.

Do lado das desvantagens está o facto de que os dados não são passíveis de tratamento estatístico uma vez que a amostra em causa não é representativa da população; pode existir alguma inibição por parte dos participantes em discutir em comum temas que sejam mais susceptíveis; pode haver o predomínio de uns sobre os outros no que se refere à participação na discussão; e, finalmente, pode haver uma tendência de colagem às opiniões da maioria em vez de cada um expressar sinceramente o seu ponto de vista.

Abordando igualmente as vantagens e desvantagens, Dawson (2007) aponta como aspectos mais positivos do uso da técnica do grupo focal, o facto de, durante a reunião dos participantes, poder ser recebida uma gama variada de respostas; os participantes poderem interrogar-se mutuamente, diminuindo deste modo a intervenção do investigador; as pessoas são levadas a recordar tópicos de que, de outro modo se esqueceriam; ajuda os participantes a desinibirem-se, principalmente se há outros elementos que eles conheçam integrados no grupo, tal como é reconhecido o efeito de grupo para a análise de dados na medida em que é útil examinar a interacção entre os participantes.

Como desvantagens, pesa o facto de algumas pessoas se poderem sentir desconfortáveis e nervosas por terem de falar em frente de outros; pode haver quem não contribua para a discussão; as perspectivas individuais sobre um tema podem ser contaminadas por outros elementos do grupo; para alguns investigadores, liderar um grupo focal pode ser uma tarefa difícil ou intimidatória; e, finalmente, Dawson considera que pode ser difícil, durante a análise, extrair as perspectivas individuais de cada um dos participantes.

De acordo com Mazza, Melo e Chiesa (2009), a técnica do grupo focal tem sido amplamente utilizada por constituir uma forma prática, fácil e rápida de se ter contacto com a população que se quer investigar. Trata-se de uma abordagem qualitativa ou surge como complemento de um estudo qualitativo. Pode ainda ser de utilidade para

delimitar a pesquisa quando ainda não dispomos de informação suficiente sobre o tema, sendo, neste caso, uma ferramenta crucial para a formulação do problema.

Pretende-se com esta técnica que haja interacção entre os participantes e o investigador a partir de uma discussão focada em tópicos específicos e directivos. Assume um carácter interpretativo e não descritivo. Como as respostas são elaboradas colectivamente por várias pessoas, obtêm-se, em regra, respostas consistentes e surgem muitas vezes ideias novas e originais. O grupo deve ser constituído entre seis e quinze elementos, número este que deverá estar relacionado com os objectivos do estudo. O tempo da sessão não deverá exceder uma hora e meia a duas horas para evitar o cansaço e o desgaste mental dos participantes. O grupo terá um coordenador que conduzirá a sessão e poderá ainda ter um observador que apoia o líder. O papel do coordenador é fundamental e consiste em facilitar a interacção dos participantes e a troca de experiências, incentivando à participação de todos os elementos sem sobreposição de uns em detrimento de outros. Também o local escolhido é fundamental para que o trabalho decorra com normalidade, devendo ser um lugar confortável e sossegado que não intimide os participantes e fomente plenamente o debate de ideias.

Como anteriormente referimos, também recorreremos ao grupo focal como técnica de recolha de dados, no caso concreto desta nossa investigação.

3.3.1. A SELECÇÃO DOS PARTICIPANTES NOS GRUPOS FOCALIS

Para este nosso trabalho, realizámos três grupos focais distintos: num deles participaram onze estudantes bolseiros; noutro, participaram oito pais de estudantes bolseiros; no terceiro grupo focal participaram catorze dos quinze Administradores dos Serviços de Acção Social dos Institutos Politécnicos Públicos portugueses.

Tal como para as entrevistas realizadas, os estudantes e pais envolvidos nos respectivos grupos focais estão directamente relacionados com a nossa instituição.

Como critério de selecção dos participantes procurámos conseguir o máximo de diversidade dentro da homogeneidade intrínseca de cada grupo.

Deste modo, convidámos a participar no grupo focal dos estudantes bolseiros, alunos com as seguintes características:

- Sete mulheres e quatro homens;
- Idades compreendidas entre os 21 e os 60 anos;
- Alunos de cursos de especialização tecnológica, licenciatura e mestrado das áreas de: Técnicas e Gestão Hoteleira, Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário, Contabilidade e Finanças, Relações Humanas e Comunicação Organizacional, Engenharia Automóvel, Serviço Social, Energia e Ambiente, Animação Cultural, Engenharia Electrotécnica, Comunicação Social e Educação Multimédia, Intervenção para um Envelhecimento Activo.
- Quatro estudantes originários de Leiria, três da ilha da Madeira, outro de Vila Nova de Gaia, outro de Vizela, outro de Porto de Mós e um de Santarém.
- Estes estudantes auferiam bolsas, todas com valores diferentes compreendidos entre 109 euros e 410 euros, sendo que dois dos estudantes não apresentaram candidatura às mesmas neste ano lectivo.

No que se refere ao grupo focal em que foram intervenientes pais de estudantes bolseiros, os mesmos foram seleccionados e apresentavam as seguintes características:

- Três homens e cinco mulheres;
- Profissões: reformado, oficial de justiça, operário fabril, aposentada, doméstica (3), publicitária;
- Os seus filhos eram estudantes da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, da Escola Superior de Tecnologia e Gestão ou estudantes da Escola Superior de Saúde; destes, 4 frequentavam o primeiro ano, 3 o segundo ano e 1, o quarto ano.

No que se refere ao grupo focal composto exclusivamente por Administradores, a selecção foi feita por exaustividade: todos participaram excepto um, a quem não foi possível a presença.

No caso concreto deste grupo focal, devo referir que o apelo feito a todos para que participassem foi bem acolhido, tendo sido esse acolhimento claramente beneficiado atendendo aos objectivos finais desta investigação.

Este grupo focal em particular, tendo em conta a delimitação que fiz neste trabalho (circunscrevendo-o ao Ensino Superior Politécnico Público português), teve como objectivo convocar os especialistas nesta matéria, alguns deles com décadas no exercício destas funções de modo a conseguir-se a perspectiva de quem conhece muito bem o sistema, o seu modo de funcionamento e os seus pontos fracos e fortes.

3.3.2. A PREPARAÇÃO E A REALIZAÇÃO DAS SESSÕES DOS GRUPOS FOCALIS

A preparação e a realização destas sessões de grupos focais obedeceram às recomendações específicas para o efeito, sendo que a maior parte delas são comuns às das entrevistas e portanto anteriormente elencadas. Refiro-me concretamente ao cuidado que o moderador deve ter de modo a suscitar nos participantes a intervenção no debate, ao equilíbrio necessário para não prolongar excessivamente as sessões e, de um modo geral, seguindo tudo aquilo que os especialistas referem e que, de modo evidente o bom senso deve ditar.

Tal como para as entrevistas, não esquecendo nós que enveredámos por um processo de triangulação, também no caso dos grupos focais seguimos um guião sensivelmente comum. Apesar deste facto, ou seja, apesar desta relativa rigidez da condução do processo, permitimos sempre que os nossos convidados se expressassem livremente, o que contribuiu para enriquecer o debate.

De igual modo, tal como para as entrevistas, se garantiram as condições logísticas, se explicaram os objectivos destas sessões, se procurou colocar à vontade os participantes e se garantiu o absoluto anonimato.

E também, à semelhança do que se fez para as entrevistas, todas as sessões de grupos focais foram gravadas e posteriormente passadas a texto escrito, tendo sido igualmente tomadas notas no seu decurso.

4. ANÁLISE DE DADOS NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Ao processo de recolha de dados, segue-se o da análise, cujo objectivo fundamental consiste na revelação do seu conteúdo de forma ordenada e adequada.

Segundo Ryan (2006), não basta deixar os dados, depois de recolhidos, “falar por eles próprios”. Como a autora evidencia, não basta, porque os dados não falam por si na forma como se apresentam após a recolha, seja na forma de gravações, páginas de transcrições ou outro tipo de documentos. Na sua opinião, estes dados em bruto não constituem os resultados da investigação uma vez que, quando falamos em resultados, referimo-nos ao que emergiu desses dados só após o processo de análise. Torna-se, pois, necessário, organizar esses dados segundo tópicos e sob diversos temas e títulos, mas principalmente é preciso seleccionar e apresentar apenas o que o investigador considera essencial e esclarecedor tendo em conta o objectivo da investigação.

Adverte-nos a autora citada que este é um processo frequentemente complexo e difícil, principalmente quando temos transcrições de entrevistas ou de grupos focais para trabalhar. Diz-nos também que esta tarefa, embora contribua decisivamente para os resultados da investigação, é um processo que é invisível relativamente ao documento final duma tese de investigação.

Segundo ainda a mesma autora, o processo de análise é necessário uma vez que os resultados necessitam de ser tornados evidentes. Torna-se necessário que sejamos convencidos da existência de determinado conhecimento ou de um certo fenómeno. De igual modo, necessitamos de clarificar o que constitui uma evidência dentro do nosso enquadramento epistemológico. Se, para os positivistas, só eram evidência os dados quantitativos, num quadro pós-positivista, as palavras das pessoas ou textos podem produzir evidência.

Sobre este assunto, diz Flick (2005) que o texto é o material empírico da actualidade e a base mais evoluída para o desenvolvimento da teoria.

Para Patton (2002), este processo de análise qualitativa permite transformar informação em conclusões. O problema é que, segundo ele, não existe uma fórmula simples para esse procedimento. Existem orientações mas não receitas. O resultado final é único e característico de cada investigador e só se torna conhecido quando essa tarefa chega ao fim. Tal como refere, a alquimia medieval ambicionava a transformação de metais de base em ouro. A alquimia moderna pretende transformar dados informativos em conhecimento, que é a moeda desta era da informação.

4.1. O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Marshall e Rossman (2010) sugerem que a análise dos dados pode ter início a partir do momento em que as primeiras notas de campo tenham sido transcritas e propõem cinco passos para esse procedimento analítico:

1. Organização dos dados;
2. Construção de categorias, temas e padrões;
3. Teste das hipóteses emergentes, face aos dados;
4. Procura de explicações alternativas;
5. Composição do relatório.

Miles e Huberman (1994), autores de uma obra de referência neste domínio da análise qualitativa de dados, entendem que após a recolha de dados, os investigadores se envolvem numa fase do processo composta por três etapas:

1. Redução dos dados – tendo em conta que os dados num estudo qualitativo podem assumir uma grande extensão, os investigadores têm de tomar decisões quanto ao modo como categorizar e representar esses dados. Esta tarefa resulta na sua redução. O método mais sistemático de análise consiste em ler as transcrições de entrevistas ou outro material e desenvolver categorias que possam representar essa

informação. Quando tópicos idênticos são encontrados, são codificados de modo semelhante. O primeiro passo na redução de dados é a categorização, processo que consiste em organizar secções da transcrição em categorias, rotulando-as com nomes ou números. Embora possa haver categorias que são previamente estabelecidas tendo em conta a experiência e o conhecimento do investigador, em regra, esses códigos são desenvolvidos indutivamente à medida que o investigador percorre a documentação e descobre novos tópicos de interesse para o estudo. A codificação pode abranger uma frase ou várias páginas, tal como um mesmo extracto textual pode ser codificado em mais que um tema relevante, desde que tal se justifique. De igual modo, algumas partes da transcrição, se não contiverem informação relevante, não serão codificadas. À medida que a análise de dados prossegue, as categorias podem ser modificadas e combinadas segundo uma evolução dinâmica determinada pelo investigador. Um outro elemento fundamental neste processo de análise é a comparação de diferenças e semelhanças permitindo desse modo considerar se uma categoria é integrável noutra anteriormente criada ou constitui por si uma novidade para o estudo. Quando todas as transcrições tiverem sido codificadas e tiverem sido identificadas todas as categorias e todos os temas, examina-se internamente cada categoria de modo a que o tema possa ser definido e explicado com mais detalhe. Em seguida, procede-se à integração e à construção da teoria, momento em que o investigador elabora a construção teórica que se fundamenta nos dados recolhidos, ou seja, passa-se da identificação dos temas e categorias para o desenvolvimento da teoria.

2. Exposição dos dados – os investigadores do paradigma qualitativo utilizam, com frequência, gráficos e esquemas para resumir a informação. Esta é uma forma que permite condensar os dados textuais e apresentá-los de um modo perceptível. Há diversas formas de apresentação dos dados em análise qualitativa: podem ser esquemas, gráficos, figuras, tabelas ou outras formas. Este é também um modo de reduzir parte dos dados, permitindo ao investigador uma reflexão sobre o seu conteúdo e significado.

3. Verificação / Conclusões – a credibilidade da análise de dados quantitativos baseia-se no rigor das actuais estratégias utilizadas para recolher, codificar, analisar e apresentar os dados aquando da produção da teoria.

Para Lincoln e Guba (1985), a questão essencial no desenvolvimento da credibilidade da investigação qualitativa consiste em saber como pode um investigador

persuadir a sua audiência de que a as suas descobertas, na sequência de uma investigação, merecem atenção.

Miles e Huberman (1994) chamam ainda a particular atenção para este passo da análise no qual o investigador interpreta e tira conclusões recorrendo para tal a um conjunto diversificado de técnicas cuja variedade é considerada positiva sob o ponto de vista da qualidade da investigação.

Mas esta análise pode apresentar problemas que Li e Seale (2007) identificaram:

1. O primeiro problema tem a ver com o facto do investigador, por vezes, não saber por onde começar face a uma quantidade significativa de material para análise ou não saber como relacionar a informação recolhida com as questões de investigação.

2. O segundo problema prende-se com a ambiguidade na definição de categorias de codificação.

3. Outro problema está relacionado com a transcrição dos dados recolhidos, faltando muitas vezes dados originais e mesmo o nome dos interventores.

4. O quarto problema está relacionado com a interpretação de forma imprecisa dos dados, podendo conduzir a uma sobreinterpretação dos mesmos.

4.2. A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Segundo Scott (2006), este é um método que recorre a medidas quantitativas quanto à frequência com que ocorrem determinados elementos no texto. O número de vezes que um determinado item é utilizado e o número de contextos em que ele aparece, são usados como medidas da significância de determinadas ideias ou conteúdos no documento. Trata-se, segundo este autor, de uma ferramenta importante no âmbito da análise documental que fornece métodos objectivos e rigorosos para a investigação de significados, nomeadamente, no âmbito social.

Para Julien (2008), a análise de conteúdo consiste num processo intelectual de categorização qualitativa de informação textual em unidades com entidade semelhante, ou categorias conceptuais de modo a identificar padrões consistentes e relações entre variáveis ou temas.

Na opinião deste autor, este processo analítico é uma forma de reduzir dados e de os tornar compreensíveis. É um método comum de análise aplicável a uma ampla variedade de material textual incluindo transcrições de entrevistas, observações registadas, narrativas, respostas a questões abertas, discursos mas também aplicável a desenhos, fotografias e vídeo.

Segundo Bardin (2008), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a discursos diversificados. O ponto comum entre estes instrumentos é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Esta tarefa de interpretação, que é a análise de conteúdo, balanceia entre dois extremos: o do rigor da objectividade e o da riqueza da subjectividade.

A análise de conteúdo é, para Bardin (2008), um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não a considera um instrumento mas sim um conjunto de ferramentas adaptável ao campo vasto das comunicações. Citando Henry e Moscovici (1968), diz-nos aquela autora, que tudo aquilo que é dito ou que é passado a escrito pode ser submetido a uma análise de conteúdo e, nesta sua tarefa de análise, o investigador recorre a procedimentos sistemáticos e objectivos para descrever o conteúdo das mensagens com a intenção de inferir conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não. Em paralelo, define-nos a dedução como uma operação lógica mediante a qual admitimos uma proposição na medida em que se liga a outras proposições anteriormente aceites como verdadeiras.

Devemos referir que neste nosso trabalho seguimos de perto a teoria de Bardin (2008) relativamente ao processo de análise de conteúdo.

Desse modo, aceitámos como válido o método de análise de conteúdo que esta autora nos apresenta e que se desenvolve segundo as seguintes fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

4.2.1. A PRÉ-ANÁLISE

Diz-nos Bardin (2008) que esta é a fase de organização e que tem por objectivo sistematizar as ideias iniciais de modo a conduzir à planificação das operações seguintes. Nesta fase escolhem-se os documentos, formulam-se hipóteses e objectivos e elaboram-se indicadores que possam vir a fundamentar a interpretação final.

A pré-análise compõe-se de actividades não estruturadas de que é exemplo a leitura flutuante. Esta actividade permita ao investigador estabelecer contacto com os documentos a analisar e tomar conhecimento do texto de modo a conceber orientações. Esta leitura flutuante torna-se sucessivamente mais precisa em função de hipóteses que vão emergindo, da projecção de teorias sobre o material e da aplicação de técnicas em materiais idênticos.

A autora anteriormente citada prossegue a exposição da sua teoria referindo que outra actividade da pré-análise consiste na escolha dos documentos. Para ela, torna-se necessário constituir o *corpus* (conjunto dos documentos que serão submetidos à análise). Escolhido esse *corpus* (de que são exemplo as entrevistas de um inquérito) não deve ser deixado de fora nenhum documento; a amostra deverá ser representativa de modo a permitir generalizações; e os documentos devem ser homogéneos e pertinentes de modo a corresponderem aos objectivos que suscitam a análise. Outras actividades da pré-análise consistem, em seu entender, na formulação das hipóteses e dos objectivos, na referenciação de índices e elaboração de indicadores, e na preparação do material.

4.2.2. A CODIFICAÇÃO

Seguidamente, ainda segundo Bardin (2008), procede-se ao processo de codificação que permite transformar dados em bruto, segundo regras, agregando-os

em unidades que permitem uma descrição exacta das características importantes do seu conteúdo. Para desenvolver este processo torna-se necessário escolher as unidades de codificação, escolher as regras de contagem e classificar e agregar, escolhendo as categorias.

Estas unidades de registo ou codificação correspondem, como diz Cação (2008), ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, tendo em vista a categorização. São exemplos de unidades de registo, o tema, o objecto, a frase, a palavra (palavras-chave, palavras instrumentais ou categorias – substantivos, adjectivos, verbos), o personagem, o documento e o acontecimento.

Partindo dos exemplos de que o contexto da palavra é a frase e que o contexto da frase é o tema, falamos agora em unidades de contexto. Estas unidades servem para codificar e permitir compreender a unidade de registo, sendo, como vimos nos exemplos, de dimensões superiores a estas. Este processo supõe uma enumeração, uma contagem, mas torna-se necessário distinguir a unidade de registo (o que se conta), da regra de enumeração (o modo de contagem).

4.2.3. A CATEGORIZAÇÃO

A categorização visa classificar elementos de um conjunto, distinguindo-os para em seguida os reagrupar por analogia mediante critérios previamente estabelecidos. As categorias são rubricas ou classes que reúnem um conjunto de unidades de registo. A categorização revela índices invisíveis ao nível dos dados brutos. O sistema de categorias pode ser criado antecipadamente ou ir sendo construído ao longo do trabalho. As categorias devem ser mutuamente exclusivas e apresentar apenas um critério de classificação (Cação, 2008).

4.2.4. TRATAMENTO, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO

Como actividades desenvolvidas no tratamento, inferência e interpretação mencionaríamos a estatística descritiva, as análises estatísticas complexas (análise factorial, por exemplo), provas de validação, sínteses de resultados (mediante tabelas, diagramas ou modelos) e as inferências (Cação, 2008).

No dizer desta autora, esta fase tem como elemento essencial a interpretação que se liga directamente com o *corpus* previamente seleccionado. Pretende-se com esta etapa uma sistematização de resultados procurando a sua coerência com os objectivos a que o investigador se propôs visando, deste modo a produção de conhecimento científico sobre um objecto seleccionado.

Mas, tal como Dey (2005) chama a atenção, este conjunto de operações não pertence necessariamente ao final do trabalho de análise. Em seu entender, a análise de dados qualitativos pode ser apresentada como um conjunto de passos que têm uma sequência lógica. Mas, na sua opinião, esta sequência reflecte o relacionamento lógico entre as diferentes fases do processo analítico, não reflecte o fluir normal do processo em si. Tal como nos diz, não podemos categorizar ou relacionar dados antes de os termos lido e anotado, tal como não podemos interligar categorias a não ser que tenhamos previamente categorizado os dados e relacionado a informação neles contida.

Contudo, prossegue Dey (2005), embora a análise qualitativa seja, neste sentido, sequencial, na prática, raramente seguimos uma linha directa desde o nosso primeiro contacto com os dados até às conclusões. Esta representação implicaria que tivéssemos um sentido muito apurado da direcção que pretendemos seguir e que determinaria um caminho, sempre a direito, dos nossos dados, até aos nossos resultados. É muito mais realista imaginar a análise qualitativa de dados como uma série de espirais, na medida em que avançamos e regredimos através de várias fases, ao longo do amplo processo de análise.

Segundo o autor anteriormente citado, a ênfase é, assim, colocada na interdependência dos procedimentos usados na análise. Ao lermos as anotações, por exemplo, antecipamos as tarefas de categorização e de relacionamento de dados. Enquanto estabelecemos ligações entre categorias, estamos a rever as ligações e as

categorias iniciais. Em qualquer fase particular da nossa análise podemos voltar atrás, reler a informação ou olhar para a frente, apresentando parte das conclusões. É por este motivo que a análise qualitativa de dados tende a ser um processo iterativo. Deste modo, diz-nos este autor, as várias fases da investigação, mais do que configurando uma sequência lógica, são representadas de um modo mais realista como uma espiral que gira em círculos sucessivos, cada um dos quais, (é desejável que assim seja), cada vez a um nível superior, na medida em que se acumularam mais evidências e os conceitos e ligações se tornam sucessivamente mais claros.

Finalmente, Dey (2005) refere que o uso de diferentes instrumentos e procedimentos pode criar inconsistências no nosso projecto. Tal como afirma, em análise qualitativa devemos estar preparados para lidar com uma série de paradoxos: embora queiramos usar ideias existentes, não queremos julgar previamente os dados; queremos partir a informação em pedaços, mas também analisá-la como um todo; queremos considerar os dados no seu contexto, mas também fazer comparações; queremos dividir a informação em categorias e em simultâneo verificar como se relaciona; pretendemos uma análise abrangente, mas também ser selectivos; queremos analisar as singularidades, mas poder igualmente generalizar; queremos ser rigorosos e simultaneamente ser criativos. Mas, como sublinha, é precisamente a partir destas dicotomias e contrastes que surge toda a riqueza de uma investigação.

4.3. O USO DE APLICAÇÕES INFORMÁTICAS NA ANÁLISE QUALITATIVA

Na opinião de Julien (2008), a análise de conteúdo é um processo intelectual mas os resultados desse processo devem ser registados de alguma forma.

Para este autor, na prática, a análise de conteúdo pode ser efectuada com o recurso a ferramentas simples como o lápis e o papel que são suficientes no caso de pequenas quantidades de texto. Contudo, no caso de grandes quantidades de informação, torna-se aconselhável o recurso a aplicações informáticas específicas

como é o caso do Nvivo. Estas ferramentas permitem ajudar o investigador na sua tarefa de organização intelectual, reunindo categorias de um modo rápido e que facilita a tarefa de comparação dos dados. Estes programas informáticos oferecem igualmente ferramentas que permitem a definição de categorias, a anotação de texto e o cálculo de frequências de categorias e códigos. Segundo nos diz o autor, a utilização do computador para este efeito não substitui o esforço intelectual do investigador mas proporciona uma ajuda significativa no registo dos dados e na organização dos resultados.

Segundo Mayetta (2008), à medida que estes programas continuam a evoluir, têm vindo a ultrapassar as funções básicas de codificação e recuperação da informação. Tal como nos diz, alguns programas oferecem funcionalidades específicas que imitam o simples sublinhar do texto ou a escrita de anotações nas margens, continua também em desenvolvimento a possibilidade de representação diagramática das ideias e a criação de modelos desenvolvidos ao longo do trabalho de análise.

O autor anteriormente citado sublinha ainda que o *software* qualitativo pode ser considerado como uma ferramenta básica que contém instrumentos específicos que ajudam os investigadores a organizar e a registar ideias sobre o material analisado, assim como instrumentos para aceder e rever o material registado e organizado.

Tornando mais específica esta informação, Mayetta (2008) refere que o essencial destes programas assenta num sistema triplo:

1. O sistema relativo aos documentos permite ao investigador manter a integridade (o formato original e o conteúdo) de cada documento que compõe o projecto.

2. O sistema de anotações confere a oportunidade para o registo de notas de diferentes dimensões e profundidade ao longo de todo o trabalho de análise.

3. O sistema de categorias integra ferramentas que permitem organizar a informação a dois níveis diferentes: primeiramente, a totalidade dos documentos pode ser organizada de acordo com os seus atributos o que facilita a filtragem e a comparação de acordo com as características dos documentos (por exemplo, comparar entrevistas realizadas a homens com entrevistas realizadas a mulheres); em segundo lugar, as secções individuais dos documentos podem ser organizadas segundo códigos, permitindo a recuperação de informação a partir do tópico codificado. Mas outros procedimentos mais complexos podem ser utilizados,

nomeadamente a exploração de combinações de códigos de modo a responder a questões colocadas antes da recolha dos dados.

Outro contributo é o que nos é dado por Odena (2007), para quem o uso de computadores para a análise qualitativa de dados, também conhecido pelo acrónimo CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis), apresenta vantagens em comparação com as formas mais tradicionais de análise qualitativa, que recorrem ao método da coloração das diversas partes do texto. A primeira vantagem é a de que os investigadores não necessitam de imprimir as transcrições a analisar cada vez que pretendem alterar a categorização.

Outras vantagens, de acordo com este autor, incluem:

- A possibilidade de reiniciar a tarefa de categorização ou de rever a documentação já tratada tantas vezes quantas necessário;
- A replicação de uma análise num momento posterior;
- A melhoria da credibilidade e da aceitação por terceiros da investigação qualitativa (por exemplo quando pretendemos submeter um artigo científico para publicação ou candidatar um projecto a uma bolsa de financiamento).

Odena (2007) reconhece que há ainda algumas ideias erradas quanto à utilização de computadores para a análise qualitativa de dados, nomeadamente no que se refere à alteração do papel do investigador. Segundo ele, alguns investigadores ainda acreditam que o computador é capaz de distinguir a informação, codificá-la e estabelecer automaticamente a ligação entre conteúdo pertinente, embora, de facto, esse papel continue a pertencer ao investigador que é quem tem de efectuar a análise, conceber as ideias, relacionar os dados e tomar todas as decisões relativas ao estudo.

Outra ideia que o autor anteriormente referido argumenta como sendo falsa, é a de que os computadores podem ser usados para executar a análise qualitativa muito rapidamente de modo a produzirem relatórios finais que tivessem sido solicitados para prazos muito curtos, resultando desse modo numa falta de profundidade na análise e na discussão dos resultados. Contudo, na sua opinião, o mesmo argumento é aplicável ao *software* utilizado para a análise quantitativa – deste modo, a potencial deficiência na qualidade da investigação residirá não no programa utilizado para apoiar a investigação, mas no próprio investigador.

No caso do nosso trabalho, ponderadas as circunstâncias e apreciadas as vantagens e desvantagens, recorreremos ao *software* de análise de dados qualitativos Nvivo dado que nos pareceu ser o que mais se adequava à nossa investigação, quer pelas funcionalidades que proporciona, quer pelo facto da sua estrutura assentar na teoria sobre análise de conteúdo de Bardin (2008) que anteriormente tomámos como válida.

Com o apoio deste programa, procederemos ao tratamento dos dados referentes às quatro entrevistas a estudantes bolseiros, às quatro entrevistas a pais de estudantes bolseiros, e aos três grupos focais distintos realizados com a intervenção de estudantes bolseiros, pais de estudantes bolseiros e Administradores para a Acção Social dos Institutos Politécnicos Públicos portugueses.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE DOS DADOS

1. OS QUESTIONÁRIOS

1.1. QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES BOLSEIROS – RESULTADOS DA ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS

Lançado o questionário por meios electrónicos, via internet, a 1034 estudantes bolseiros dos sete Institutos Politécnicos Públicos seleccionados, pudemos receber 546 respostas o que representa uma taxa de 52,8%. Esses questionários foram integralmente preenchidos pois apenas respostas válidas permitiam que se avançasse para outra secção, até ao final. Assim sendo, não houve perdas a registar: todas as questões dos 546 questionários foram respondidas.

Sublinharíamos também a elevada taxa de respostas obtida, muito acima do que os autores consideram em regra como expectável. Para Ghiglione e Matalon (1992), o principal inconveniente dos inquéritos postais (consideramos a resposta por *e-mail* assimilável a este meio) consiste na extremamente reduzida taxa de respostas. Segundo os autores, essa taxa depende do interesse do questionário e da população mas pode descer até um valor em torno de apenas 10%.

1.1.1. CORRESPONDÊNCIA ENTRE O PROBLEMA, OS OBJECTIVOS E AS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES BOLSEIROS

Partindo do problema: “O modo como está definida e é implementada a Acção Social responde às necessidades dos estudantes carenciados que frequentam o Ensino Superior Politécnico?” e das facetas em que se desdobra, traçámos o quadro seguinte em que fazemos a correspondência entre essas facetas e o número da pergunta constante do questionário a estudantes bolseiros.

QUADRO 8 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE O PROBLEMA / FACETAS DO PROBLEMA DEFINIDOS E AS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES BOLSEIROS

Problema / facetas do problema	Questionário a estudantes bolseiros (Pergunta n.º)
Saber em que medida está disponível a informação adequada para apresentação de candidatura aos benefícios sociais.	7, 8, 9, 10
Conhecer a opinião dos sectores envolvidos relativamente ao processo de candidatura, critérios de atribuição e condições de recebimento.	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27
Procedimentos relativos a apoios sociais devem ser tratados nas instituições que os estudantes frequentam? Importância atribuída aos Serviços de Acção Social.	19, 33, 34
Conhecer a opinião sobre o compromisso assumido pelo Estado de que nenhum estudante deixará de estudar por motivos económicos e saber se os apoios concedidos são suficientes.	24, 25, 28, 29, 32
Conhecer opiniões relativas a apoios indirectos	30, 31
Saber se o Estado deve deslocar financiamento dos apoios indirectos para os directos	41
Propinas devem aumentar para compensar o Estado relativamente aos apoios Sociais?	40
Procura de trabalho como meio de compensação para despesas com os estudos	37, 38, 39
Substituição de bolsas de estudo por empréstimos	35, 36

Recordamos também que traçámos como objectivo geral o de “Analisar o papel da Acção Social no Ensino Superior Politécnico Público português”, objectivo este que se desdobra nos seguintes objectivos específicos, com os quais estabelecemos uma relação com o número da pergunta constante do questionário a estudantes bolseiros, conforme o quadro que se segue.

QUADRO 9 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS OBJECTIVOS DEFINIDOS E AS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES BOLSEIROS

Resposta aos objectivos	Questionário a estudantes bolsheiros (Pergunta n.º)
Conhecer o desempenho da Acção Social enquanto apoio a estudantes.	10, 11, 12, 14, 15, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 33
Analisar em que medida a Acção Social é determinante para o acesso e frequência de estudantes do Ensino Superior Politécnico.	6, 7, 8, 13, 17, 19, 24, 25, 28, 29, 32
Detectar, quer do ponto de vista estrutural, como de gestão, pontos fortes e fracos do sistema de Acção Social, tomando como base opiniões manifestadas por estudantes, famílias e dirigentes do sistema.	10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 41
Apontar linhas futuras de actuação que possam contribuir para a melhoria da Acção Social no Ensino Superior Politécnico.	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41

1.1.2. DADOS DESCRITIVOS DO QUESTIONÁRIO

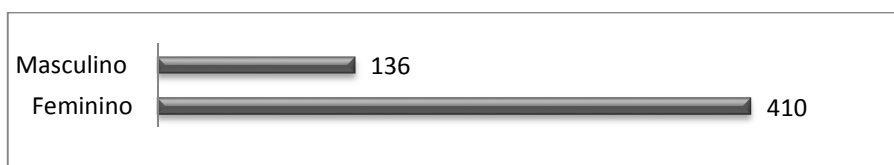
O questionário inicia-se com perguntas relativas ao inquirido e aos seus pais.

Quanto ao sexo dos estudantes bolsheiros que responderam, como observamos no quadro que se segue, 75% são mulheres e 25% homens.

QUADRO 10 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE AO GÉNERO

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Feminino	410	75,1	75,1
	Masculino	136	24,9	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 2 – GÉNERO DOS ESTUDANTES BOLSEIROS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO

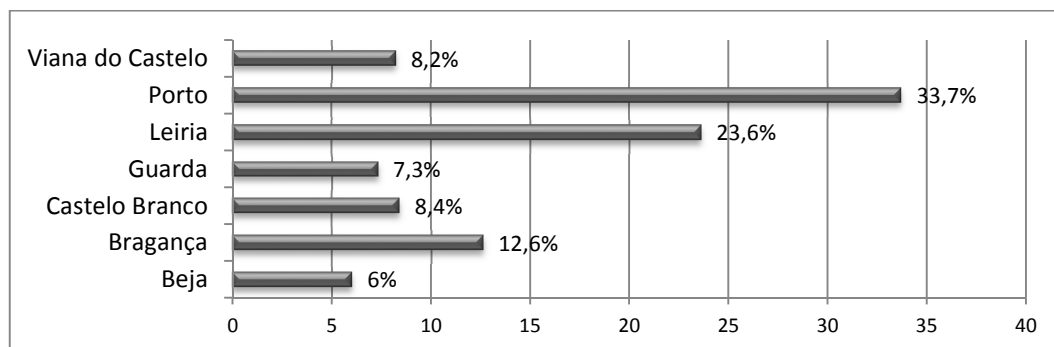


Relativamente ao Instituto Politécnico que frequentam, as respostas apontaram para os seguintes resultados:

QUADRO 11 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 2: INSTITUTO POLITÉCNICO QUE FREQUENTA E RELAÇÃO ENTRE QUESTIONÁRIOS ENVIADOS E REPOSTAS OBTIDAS

		Frequência	%	Questionários enviados	% Respostas Obtidas
Valid	Beja	33	6,0	67	49,3
	Bragança	69	12,6	180	38,3
	Castelo Branco	46	8,4	117	39,3
	Guarda	40	7,3	76	52,6
	Leiria	129	23,6	195	66,2
	Porto	184	33,7	304	60,5
	Viana do Castelo	45	8,2	95	47,4
	Total	546	100,0	1034	

GRÁFICO 3 – QUESTÃO N.º 2: INSTITUTO POLITÉCNICO QUE FREQUENTA



A maior percentagem dos respondentes frequenta o Instituto Politécnico de Porto e a menor, o de Beja. Tal não é surpreendente tendo em conta a proporcionalidade, que é idêntica, quanto ao número de estudantes que frequentam ambas as instituições e, conseqüentemente ao número de questionários enviados.

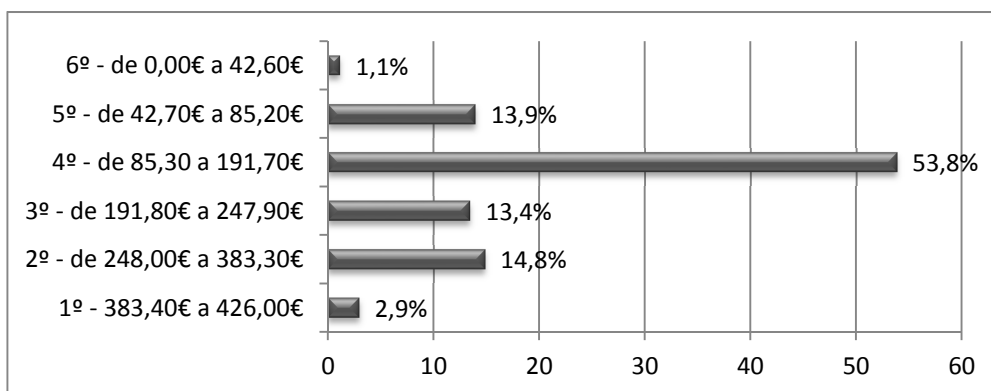
Relativamente ao escalão em que estes estudantes bolseiros se situam e à bolsa de estudo recebida, podemos observar no quadro seguinte que mais de metade dos estudantes pertencem ao 4.º escalão, recebendo 294 deles uma bolsa de estudo que se situa entre os 85,30€ e os 191,70€ mensais.

QUADRO 12 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 3: “QUAL O ESCALÃO/VALOR DA PRESTAÇÃO MENSAL DA SUA BOLSA”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	1º - 383,40€ a 426,00€	16	2,9	2,9
	2º - de 248,00€ a 383,30€	81	14,8	17,8
	3º - de 191,80€ a 247,90€	73	13,4	31,1
	4º - de 85,30 a 191,70€	294	53,8	85,0
	5º - de 42,70€ a 85,20€	76	13,9	98,9
	6º - de 0,00€ a 42,60€	6	1,1	100,0
	Total	546	100,0	

Por outro lado, é assinalável, como observamos no gráfico seguinte, que apenas 2,9% dos inquiridos recebam a bolsa de estudo no seu valor máximo.

GRÁFICO 4 – QUESTÃO N.º 3: “QUAL O ESCALÃO/VALOR DA PRESTAÇÃO MENSAL DA SUA BOLSA”

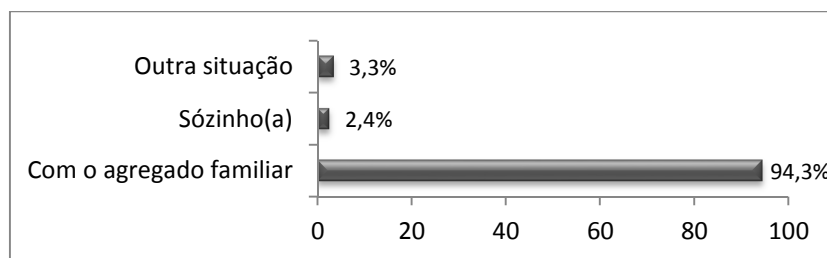


Com a questão n.º 4 pretendia saber-se como viviam os estudantes, sob o ponto de vista do alojamento, antes de ingressarem no Ensino Superior.

QUADRO 13 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 4: “QUANDO INGRESSOU NO ENSINO SUPERIOR VIVIA...”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Com o agregado familiar	515	94,3	94,3
	Sózinho(a)	13	2,4	96,7
	Outra situação	18	3,3	100,0
	Total	546	100,0	

GRÁFICO 5 – QUESTÃO N.º4: “QUANDO INGRESSOU NO ENSINO SUPERIOR VIVIA...”



As respostas indicam-nos que a esmagadora maioria (94,3%) vivia com o seu agregado familiar. A razão de ser desta questão prende-se com o facto de que, vivendo os estudantes maioritariamente com o seu agregado familiar, se passarem à situação de deslocados, mais se agrava a sua situação socioeconómica.

Procurámos também conhecer quais eram as habilitações literárias dos pais e mães destes estudantes.

Como podemos observar no quadro seguinte, a maioria das mães (40%) tem apenas o 4.º ano de escolaridade. Também é esse o nível de escolaridade maioritariamente apresentado pelos pais (34%), embora possamos observar que, em média, os pais apresentam uma escolaridade de nível um pouco mais elevado do que o das mães.

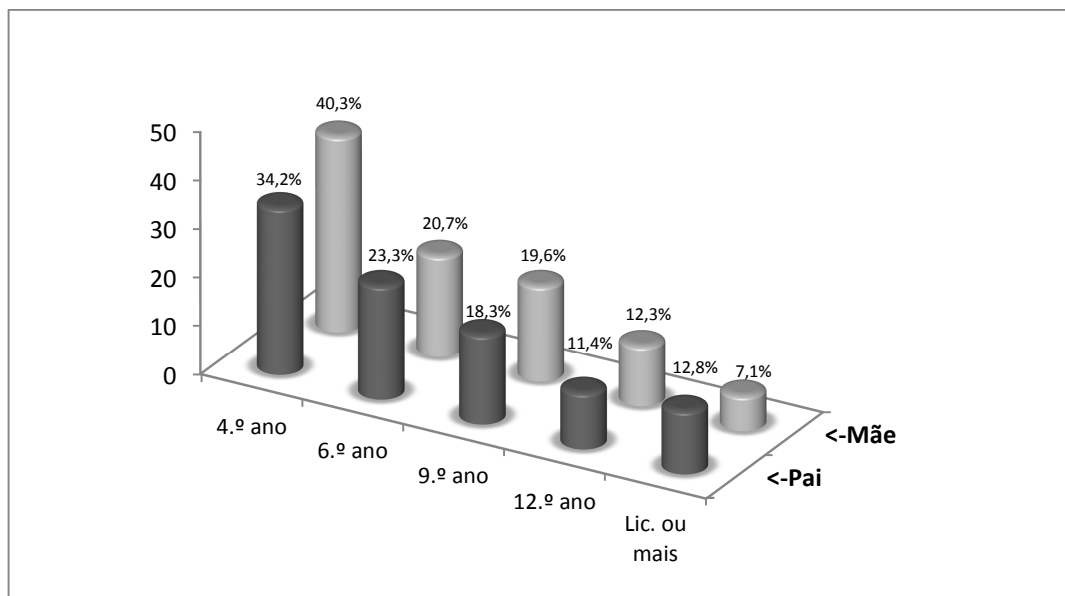
QUADRO 14 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE AO NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI E DA MÃE DOS ESTUDANTES BOLSEIROS (QUESTÃO N.º 5)

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	4.º ano	187	34,2	34,2
	6.º ano	127	23,3	57,5
	9.º ano	100	18,3	75,8
	12.º ano	62	11,4	87,2
	Licenciatura ou mais	70	12,8	100,0
Total		546	100,0	

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	4.º ano	220	40,3	40,3
	6.º ano	113	20,7	61,0
	9.º ano	107	19,6	80,6
	12.º ano	67	12,3	92,9
	Licenciatura ou mais	39	7,1	100,0
Total		546	100,0	

A análise das respostas permite-nos observar que o nível de escolaridade dos pais dos estudantes bolseiros é maioritariamente baixa.

GRÁFICO 6 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI E DA MÃE DOS ESTUDANTES BOLSEIROS



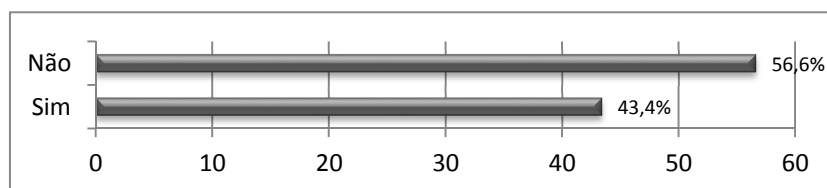
Com a questão n.º 6 pretendíamos saber se estes alunos tinham já recebido apoio social aquando da sua frequência do Ensino Secundário.

As respostas apontam para uma situação em que cerca de 60% indica não ter recebido bolsa enquanto frequentavam aquele nível de ensino.

QUADRO 15 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 6: “RECEBEU APOIO SOCIAL (BOLSA DE ESTUDO OU OUTRO) ENQUANTO FREQUENTOU O ENSINO SECUNDÁRIO?”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Sim	237	43,4	43,4
	Não	309	56,6	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 7 – QUESTÃO N.º 6: “RECEBEU APOIO SOCIAL (BOLSA DE ESTUDO OU OUTRO) ENQUANTO FREQUENTOU O ENSINO SECUNDÁRIO?”



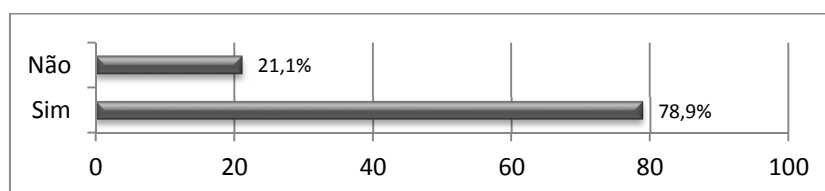
Em seguida, inquirimos se os estudantes teriam conhecido a possibilidade de se candidatar a uma bolsa de estudo se viessem a frequentar o Ensino Superior.

QUADRO 16 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 7: “QUANDO FREQUENTOU O ENSINO SECUNDÁRIO TEVE CONHECIMENTO DA POSSIBILIDADE DE SE CANDIDATAR A APOIOS SOCIAIS QUANDO INGRESSASSE NO ENSINO SUPERIOR?”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Sim	431	78,9	78,9
	Não	115	21,1	100,0
Total		546	100,0	

Face às respostas indicadas, tal como se observa no gráfico seguinte, ficamos a saber que cerca de 80% dos estudantes conheceram, no Ensino Secundário, essa possibilidade.

GRÁFICO 8 – GRÁFICO RELATIVO À QUESTÃO N.º 7 – CONHECIMENTO NO ENSINO SECUNDÁRIO DA POSSIBILIDADE DE SE CANDIDATAR A APOIOS SOCIAIS



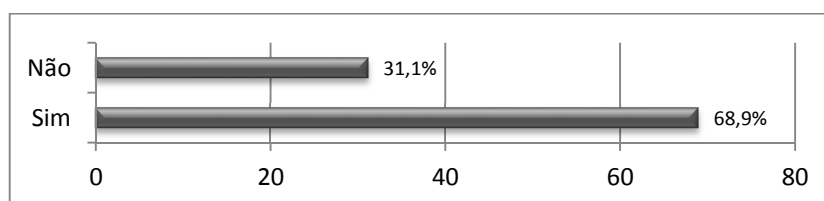
Com a pergunta número 8 pretendíamos saber se os estudantes haviam procurado informação sobre o modo como se candidatar a uma bolsa de estudo antes do seu ingresso no Ensino Superior.

As respostas, como podemos verificar no quadro e gráfico seguintes, indicaram que cerca de 70% dos estudantes procurou essa informação.

QUADRO 17 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 8: “ANTES DE ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR PROCUROU INFORMAÇÃO QUE LHE PERMITISSE CANDIDATAR-SE A UMA BOLSA DE ESTUDO?”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Sim	376	68,9	68,9
	Não	170	31,1	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 9 – QUESTÃO N.º 8 - PROCUROU INFORMAÇÃO QUE LHE PERMITISSE CANDIDATAR-SE A UMA BOLSA DE ESTUDO?



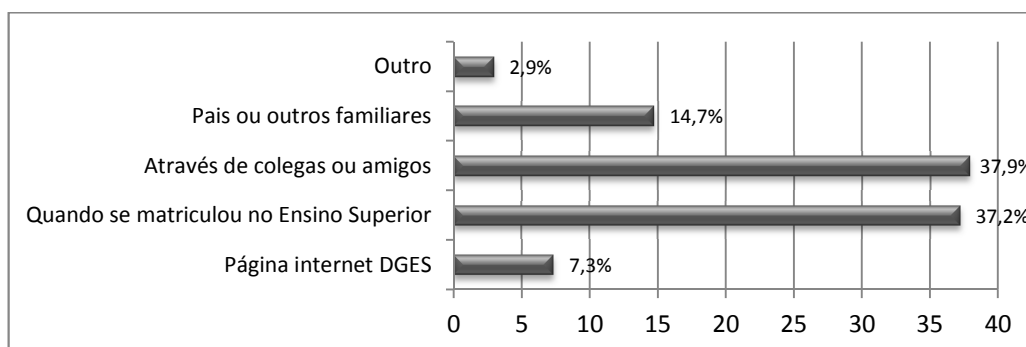
Aparentemente contraditórias com as da resposta n.º 7 são as informações que pudemos extrair da resposta n.º 9, dado que 37% dos inquiridos respondeu que tomou conhecimento da possibilidade de se candidatar aos benefícios sociais quando se matriculou no estabelecimento de Ensino Superior que actualmente frequenta.

Outras fontes de informação, relativamente a este tema, são os colegas e amigos (38%) e os pais e outros familiares (15%).

QUADRO 18 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 9: “COMO TEVE CONHECIMENTO DA POSSIBILIDADE DE SE CANDIDATAR AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS (BOLSA DE ESTUDO / ALOJAMENTO)?”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Pela página da internet da Direcção Geral do Ensino Superior	40	7,3	7,3
	Quando se matriculou neste estabelecimento de ensino	203	37,2	44,5
	Através de colegas ou amigos	207	37,9	82,4
	Os seus pais ou outros familiares informaram-no	80	14,7	97,1
	Outro	19	2,9	100,0
	Total	546	100,0	

GRÁFICO 10 – QUESTÃO N.º 9: “COMO TEVE CONHECIMENTO DA POSSIBILIDADE DE SE CANDIDATAR AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS (BOLSA DE ESTUDO / ALOJAMENTO)?”



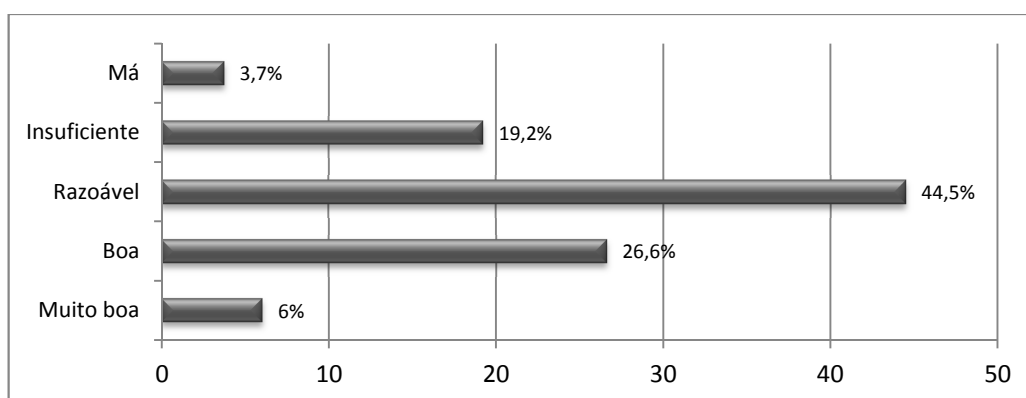
Através de uma outra questão colocada, pretendia saber-se como é que os estudantes bolseiros avaliam a informação que é divulgada pelo estabelecimento de ensino relativamente aos apoios sociais.

Como podemos verificar no quadro e gráfico seguintes, a maioria dos inquiridos considera que essa informação é razoável (44,5%) ou boa (26,6%).

QUADRO 19 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 10: “COMO AVALIA A INFORMAÇÃO RELATIVA A BENEFÍCIOS SOCIAIS DIVULGADA AOS ESTUDANTES PELO ESTABELECIMENTO DE ENSINO SUPERIOR QUE FREQUENTA?”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Muito boa	33	6,0	6,0
	Boa	145	26,6	32,6
	Razoável	243	44,5	77,1
	Insuficiente	105	19,2	96,3
	Má	20	3,7	100,0

GRÁFICO 11 – QUESTÃO N.º 10 – AVALIAÇÃO DA INFORMAÇÃO RELATIVA A BENEFÍCIOS SOCIAIS DIVULGADA AOS ESTUDANTES



Síntese:

A maioria dos estudantes que respondeu ao questionário é constituída por mulheres (75%).

Recebem uma bolsa de estudo correspondente ao 4.º escalão num valor que varia entre os 85,30€ e os 191,70€ mensais.

Viviam com o seu agregado familiar antes de ingressar no Ensino Superior e os seus pais e mães têm maioritariamente apenas o 4.º ano de escolaridade, sendo esta um pouco mais elevada no caso dos pais.

A maior parte dos inquiridos (57%) não recebeu bolsa de estudo enquanto frequentou o Ensino Secundário e afirma (79%) ter sido neste nível de ensino que teve conhecimento da possibilidade de candidatura a apoios sociais quando ingressasse no Ensino Superior.

A maioria, (70%), procurou informação sobre bolsas de estudo antes de ingressar no Ensino Superior mas, na resposta seguinte, afirma que foi através de amigos (38%) ou quando se matriculou no Ensino Superior (37%) que teve conhecimento da possibilidade de uma candidatura à bolsa de estudo e ao alojamento.

Consideram razoável (45%) ou boa (27%) a informação que lhes é disponibilizada pelo seu estabelecimento de Ensino Superior relativamente a benefícios sociais.

1.1.3. CANDIDATURA AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS

Quanto ao processo de candidatura, as respostas dos estudantes distribuem-se em dois sentidos: 40% concordam, em parte, que é um processo fácil e 33% discordam em parte dessa mesma afirmação.

Como podemos verificar no quadro e gráfico seguintes, há uma distribuição praticamente equitativa entre os que concordam (46%) e os que discordam (44%) quanto à facilidade na apresentação desse processo.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

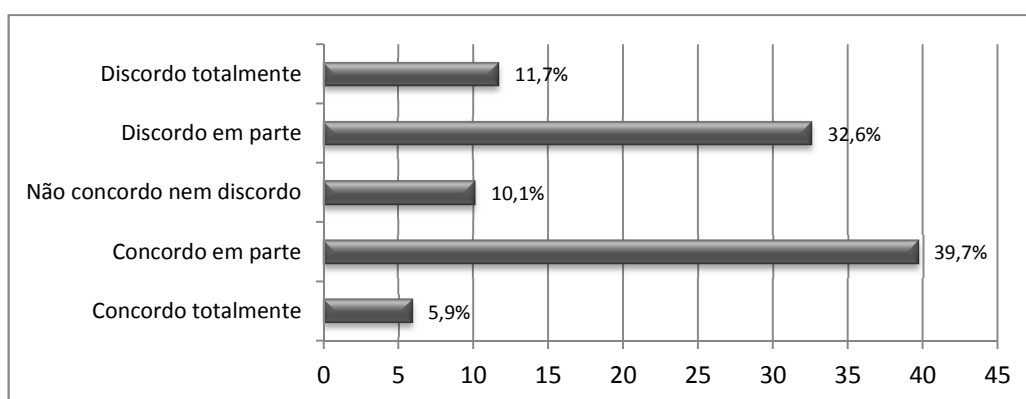
1. Os questionários

Questionário a estudantes bolsheiros – Resultado da análise descritiva dos dados

QUADRO 20 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 11: "A APRESENTAÇÃO DE CANDIDATURA AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS É UM PROCESSO FÁCIL."

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	32	5,9	5,9
	Concordo em parte	217	39,7	45,6
	Não concordo nem discordo	55	10,1	55,7
	Discordo em parte	178	32,6	88,3
	Discordo totalmente	64	11,7	100,0
	Total	546	100,0	

GRÁFICO 12 – QUESTÃO N.º 11 – FACILIDADE NA APRESENTAÇÃO DA CANDIDATURA



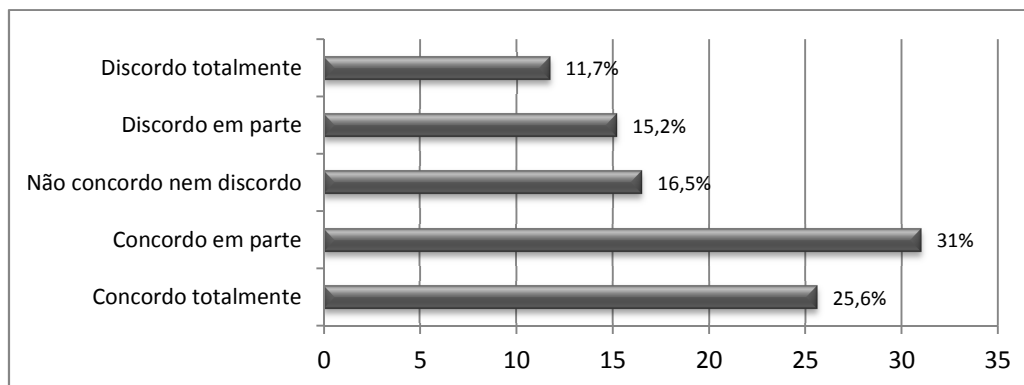
As respostas à questão 12 (quadro e gráfico seguintes) indicam-nos que a maioria dos estudantes (57%) acha que a candidatura aos benefícios sociais deveria ser apresentada apenas uma vez para o seu plano de estudos.

Mesmo em minoria, parece-nos significativo que 27% dos estudantes discordem dessa possibilidade que lhes evitaria a necessidade de uma apresentação anual da respectiva candidatura.

QUADRO 21 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 12: "A CANDIDATURA À BOLSA DE ESTUDO DO ESTUDANTE (DE CET, LICENCIATURA OU MESTRADO) DEVEIA SER APRESENTADA UMA ÚNICA VEZ PARA O RESPECTIVO PLANO DE ESTUDOS."

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	140	25,6	25,6
	Concordo em parte	169	31,0	56,6
	Não concordo nem discordo	90	16,5	73,1
	Discordo em parte	83	15,2	88,3
	Discordo totalmente	64	11,7	100,0
	Total	546	100,0	

GRÁFICO 13 – QUESTÃO N.º 12: “A CANDIDATURA À BOLSA DE ESTUDO DO ESTUDANTE (DE CET, LICENCIATURA OU MESTRADO) DEVERIA SER APRESENTADA UMA ÚNICA VEZ PARA O RESPECTIVO PLANO DE ESTUDOS.”



Síntese:

Relativamente à facilidade da apresentação do processo de candidatura, os estudantes bolsheiros que responderam a este questionário repartem-se entre a concordância parcial quanto a essa facilidade (40%) e a discordância parcial (33%).

A maioria, (57%), considera que a candidatura à bolsa de estudo deveria ser apresentada apenas uma vez para o respectivo plano de estudos.

1.1.4. CRITÉRIOS PARA ATRIBUIÇÃO DE BOLSA DE ESTUDO

O quadro e o gráfico seguintes reflectem as respostas dadas pelos inquiridos quando lhes perguntámos se conheciam os critérios utilizados para atribuição da bolsa de estudo.

Como verificamos, a maioria (56%) conhece. Mas é assinalável que 32% deles afirme não conhecer tais critérios.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

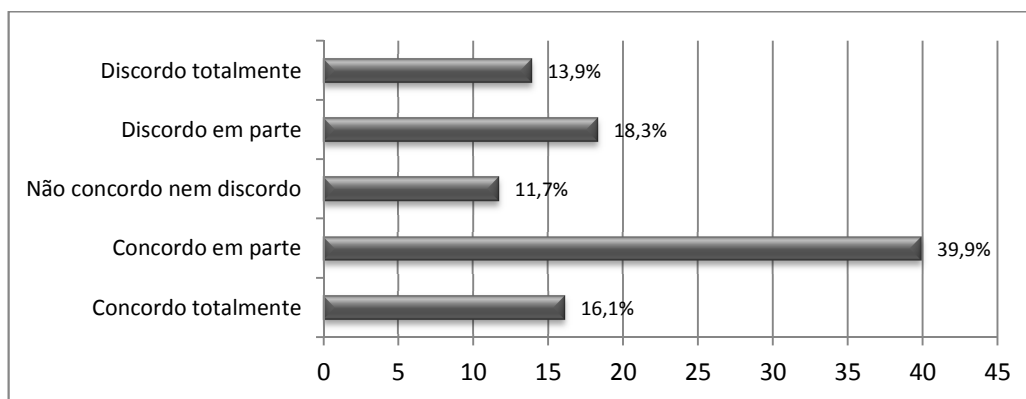
1. Os questionários

Questionário a estudantes bolsheiros – Resultado da análise descritiva dos dados

QUADRO 22 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 13: “CONHEÇO OS CRITÉRIOS QUE FORAM UTILIZADOS PARA ATRIBUIR A MINHA BOLSA DE ESTUDO.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	88	16,1	16,1
	Concordo em parte	218	39,9	56,0
	Não concordo nem discordo	64	11,7	67,8
	Discordo em parte	100	18,3	86,1
	Discordo totalmente	76	13,9	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 14 – QUESTÃO N.º 13: “CONHEÇO OS CRITÉRIOS QUE FORAM UTILIZADOS PARA ATRIBUIR A MINHA BOLSA DE ESTUDO.”

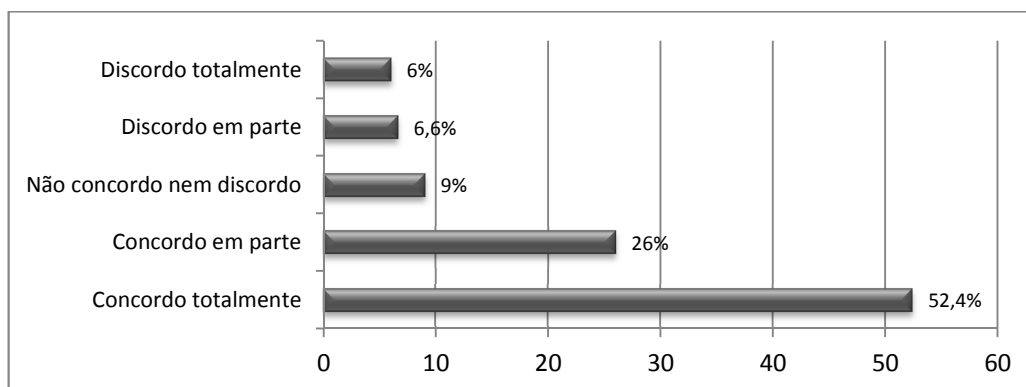


Com a questão seguinte pretendíamos saber se os estudantes haviam lido o regulamento de atribuição de bolsas de estudo antes de apresentar a sua candidatura. Como observamos no quadro seguinte, 78% concorda total ou parcialmente.

QUADRO 23 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 14: “ANTES DE SE CANDIDATAR, LEU O REGULAMENTO DE ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE ESTUDO.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	286	52,4	52,4
	Concordo em parte	142	26,0	78,4
	Não concordo nem discordo	49	9,0	87,4
	Discordo em parte	36	6,6	94,0
	Discordo totalmente	33	6,0	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 15 – QUESTÃO N.º 14: "ANTES DE SE CANDIDATAR, LEU O REGULAMENTO DE ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE ESTUDO."

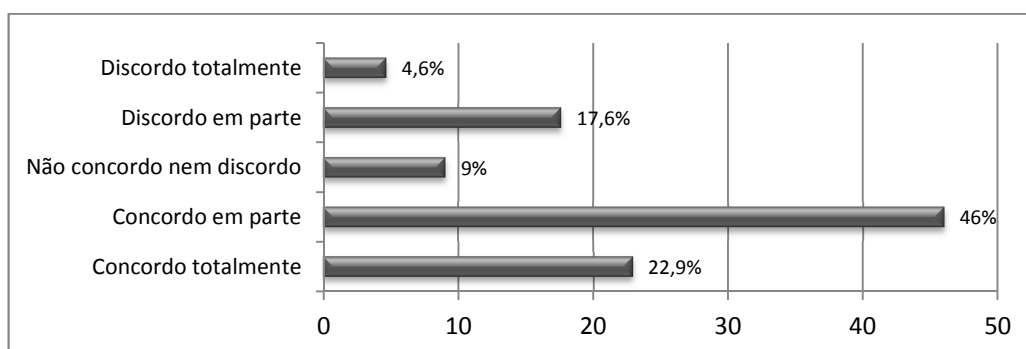


Quando questionados sobre o método de atribuição de bolsas de estudo que calcula o respectivo valor a partir da análise dos rendimentos do agregado familiar, a maioria (46%) concorda em parte com o método e 23% concordam totalmente, o que perfaz um total de 69% no sentido da concordância.

QUADRO 24 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 15: "O VALOR DA BOLSA A ATRIBUIR CALCULA-SE A PARTIR DA ANÁLISE DOS RENDIMENTOS DO AGREGADO FAMILIAR. ESTE É UM MÉTODO RELATIVAMENTE AO QUAL:"

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	125	22,9	22,9
	Concordo em parte	251	46,0	68,9
	Não concordo nem discordo	49	9,0	77,8
	Discordo em parte	96	17,6	95,4
	Discordo totalmente	25	4,6	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 16 – QUESTÃO N.º 15: "O VALOR DA BOLSA A ATRIBUIR CALCULA-SE A PARTIR DA ANÁLISE DOS RENDIMENTOS DO AGREGADO FAMILIAR. ESTE É UM MÉTODO RELATIVAMENTE AO QUAL:"



Com a pergunta n.º 16 pretendíamos conhecer a sua opinião sobre se a média de cada ano lectivo deveria ter influência no valor da bolsa de estudo, subindo o montante recebido se subisse a média, mas descendo também, se a média descresse.

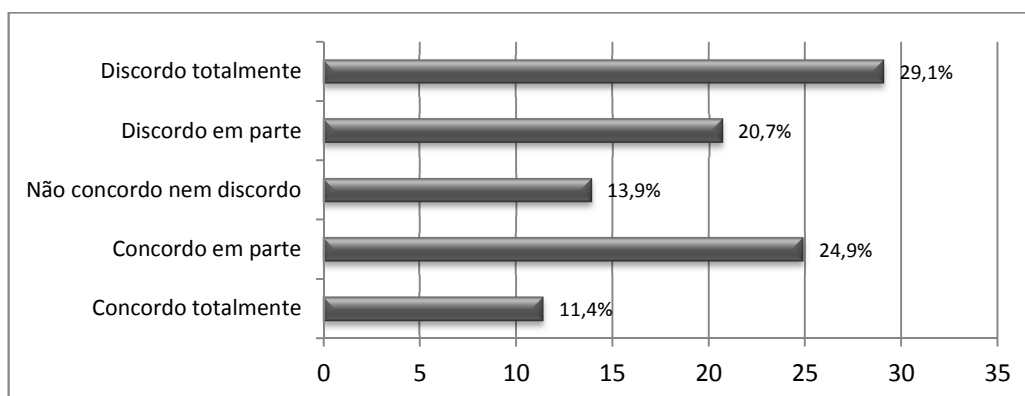
A maioria, (50%) discorda total (29%) ou parcialmente (21%) dessa proposta.

Do lado da concordância total ou parcial surgem-nos 36%.

QUADRO 25 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 16: “O VALOR DA BOLSA DE ESTUDO DEVE TER EM CONTA TAMBÉM A MÉDIA OBTIDA EM CADA ANO LECTIVO, SENDO ELEVADA SE A MÉDIA SUBIR E REDUZIDA SE A MÉDIA BAIXAR.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	62	11,4	11,4
	Concordo em parte	136	24,9	36,3
	Não concordo nem discordo	76	13,9	50,2
	Discordo em parte	113	20,7	70,9
	Discordo totalmente	159	29,1	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 17 – QUESTÃO N.º 16: “O VALOR DA BOLSA DE ESTUDO DEVE TER EM CONTA TAMBÉM A MÉDIA OBTIDA EM CADA ANO LECTIVO, SENDO ELEVADA SE A MÉDIA SUBIR E REDUZIDA SE A MÉDIA BAIXAR.”

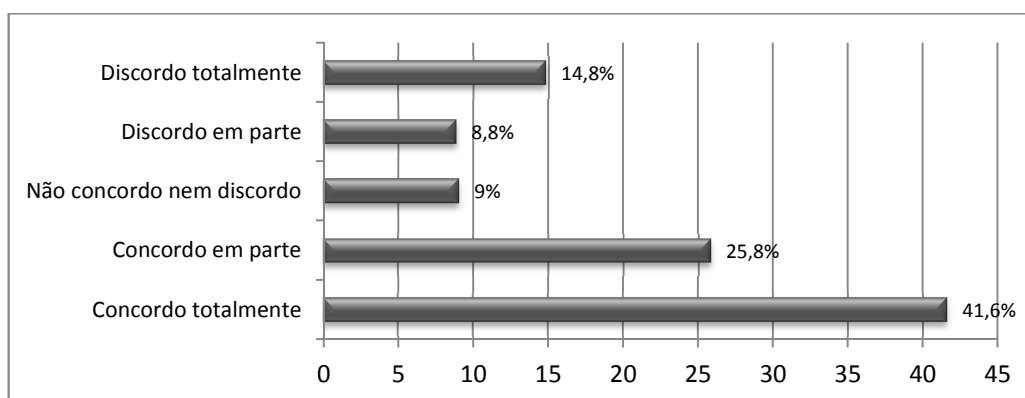


Quando inquiridos relativamente ao facto de a bolsa mínima ter um valor igual ao da propina a pagar pelos estudantes, a maioria, (42%) concorda totalmente e 26% concorda parcialmente, o que perfaz um total de 68% no sentido da concordância.

QUADRO 26 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 17: “A BOLSA MÍNIMA TEM UM VALOR IGUAL AO VALOR DA PROPINA A PAGAR PELOS ESTUDANTES. QUANTO A ISSO:”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	227	41,6	41,6
	Concordo em parte	141	25,8	67,4
	Não concordo nem discordo	49	9,0	76,4
	Discordo em parte	48	8,8	85,2
	Discordo totalmente	81	14,8	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 18 – QUESTÃO N.º 17: “A BOLSA MÍNIMA TEM UM VALOR IGUAL AO VALOR DA PROPINA A PAGAR PELOS ESTUDANTES. QUANTO A ISSO:”



Quanto ao facto da atribuição das bolsas de estudo estar associada ao rendimento escolar, perdendo-lhe o direito quem não tiver sucesso educativo, a maioria dos estudantes inquiridos (31%) concorda em parte e 28% concorda totalmente, representando as respostas no sentido da concordância 59% do total.

QUADRO 27 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 18: “A ATRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DE ESTUDO ESTÁ ASSOCIADA AO RENDIMENTO ESCOLAR. QUEM NÃO OBTIVER APROVEITAMENTO MÍNIMO NÃO TEM DIREITO À BOLSA NO ANO SEGUINTE. SOBRE ESTE ASSUNTO:”

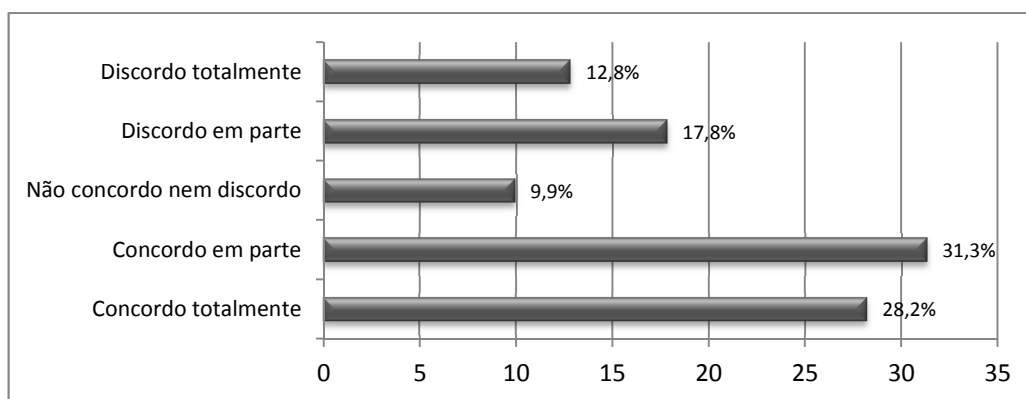
		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	154	28,2	28,2
	Concordo em parte	171	31,3	59,5
	Não concordo nem discordo	54	9,9	69,4
	Discordo em parte	97	17,8	87,2
	Discordo totalmente	70	12,8	100,0
Total		546	100,0	

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

1. Os questionários

Questionário a estudantes bolseiros – Resultado da análise descritiva dos dados

GRÁFICO 19 – QUESTÃO N.º 18: “A ATRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DE ESTUDO ESTÁ ASSOCIADA AO RENDIMENTO ESCOLAR. QUEM NÃO OBTIVER APROVEITAMENTO MÍNIMO NÃO TEM DIREITO À BOLSA NO ANO SEGUINTE. SOBRE ESTE ASSUNTO:”



Síntese:

Relativamente aos critérios de atribuição de bolsa de estudo, 56% dos inquiridos conhece-os, mas 32% afirma desconhecerê-los.

78% leu o regulamento de atribuição de bolsas.

O método utilizado para atribuir bolsas de estudo e que consiste na análise dos rendimentos do agregado familiar, merece a concordância de 69% dos respondentes.

Por outro lado, 50% discorda total ou parcialmente que a média de cada ano lectivo possa influir no montante da bolsa de estudo atribuída, face aos 36% que concordam total ou parcialmente.

Concordam igualmente (68%) que a bolsa mínima tenha o valor da propina a pagar e que a atribuição de bolsas de estudo esteja associada ao rendimento escolar (59%).

1.1.5. ANÁLISE DE PROCESSOS E MECANISMOS DE CONTROLO

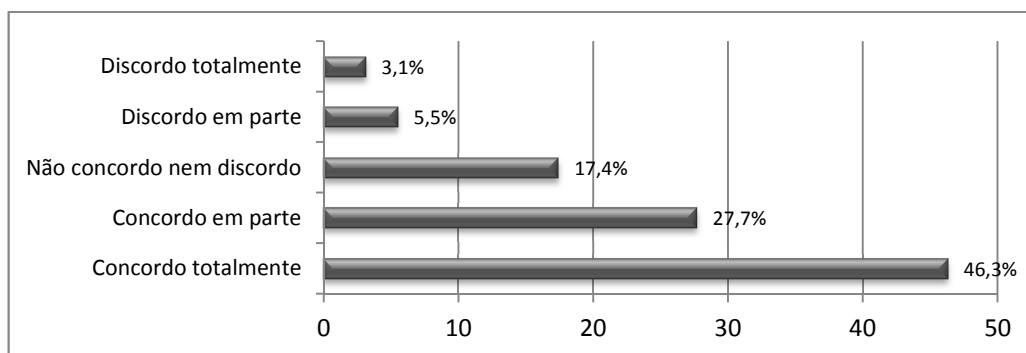
Através de uma outra pergunta pretendia saber-se se a análise dos processos para atribuição de bolsa de estudo deveria ter lugar na instituição de Ensino Superior que cada estudante frequenta.

A maioria, (46%), concorda totalmente e 28% concorda em parte, o que perfaz um total de 74% no sentido da concordância.

QUADRO 28 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 19: “A ANÁLISE DOS PROCESSOS DE BOLSAS DE ESTUDO DEVE SER FEITA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR QUE CADA ESTUDANTE FREQUENTA.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	253	46,3	46,3
	Concordo em parte	151	27,7	74,0
	Não concordo nem discordo	95	17,4	91,4
	Discordo em parte	30	5,5	96,9
	Discordo totalmente	17	3,1	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 20 – QUESTÃO N.º 19: “A ANÁLISE DOS PROCESSOS DE BOLSAS DE ESTUDO DEVE SER FEITA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR QUE CADA ESTUDANTE FREQUENTA.”



É também uma maioria sem margem para dúvida (66%) que concorda totalmente com a necessidade de entregar os comprovativos de despesa e de rendimentos do agregado familiar para efeitos do cálculo do montante da bolsa de estudo a atribuir. A essa percentagem acresce 26% dos que concordam em parte com

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

1. Os questionários

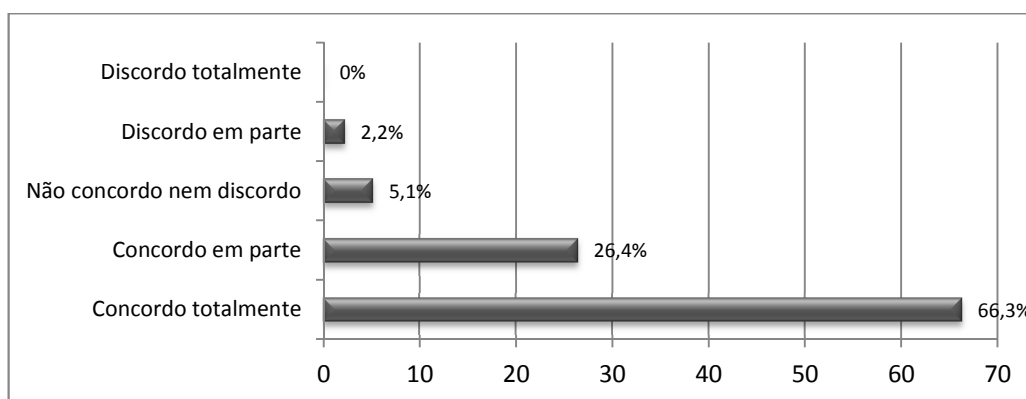
Questionário a estudantes bolseiros – Resultado da análise descritiva dos dados

esse requisito, o que representa um valor total de 92% de inquiridos que respondem no sentido da concordância relativamente a este item.

QUADRO 29 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 20: “PARA EFEITOS DE CÁLCULO DE BOLSA DE ESTUDO É NECESSÁRIO ENTREGAR OS COMPROVATIVOS DE RENDIMENTOS E DESPESAS EFECTUADAS. QUANTO A ISTO:”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	362	66,3	66,3
	Concordo em parte	144	26,4	92,7
	Não concordo nem discordo	28	5,1	97,8
	Discordo em parte	12	2,2	100,0
	Discordo totalmente	0	0,0	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 21 – QUESTÃO N.º 20: “PARA EFEITOS DE CÁLCULO DE BOLSA DE ESTUDO É NECESSÁRIO ENTREGAR OS COMPROVATIVOS DE RENDIMENTOS E DESPESAS EFECTUADAS. QUANTO A ISTO:”



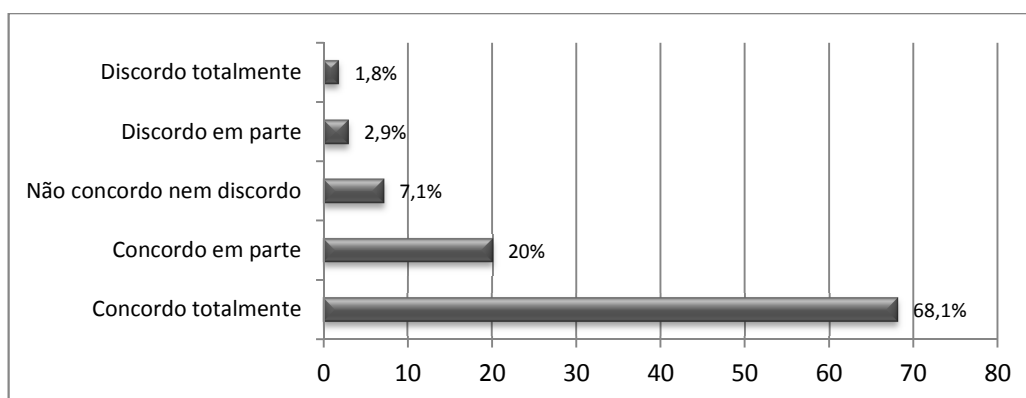
Sem margem para dúvida é também o sentido das respostas à questão que pretendia conhecer a opinião dos inquiridos quanto à investigação por parte dos Serviços de Acção Social daqueles estudantes que manifestem sinais exteriores de riqueza e que simultaneamente se encontrem a receber uma bolsa de estudo.

A maioria (68%) concorda totalmente e 20% concorda em parte. Os que concordam com esta medida, representam, pois, 88% do total dos que responderam.

QUADRO 30 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 21: “A MANIFESTAÇÃO DE SINAIS EXTERIORES DE RIQUEZA POR PARTE DE UM ESTUDANTE BOLSEIRO, COMO POR EXEMPLO, CONDUZIR VEÍCULOS DISPENDIOSOS, DEVE LEVAR À INVESTIGAÇÃO DESSE ALUNO POR PARTE DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL?”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	372	68,1	68,1
	Concordo em parte	109	20,0	88,1
	Não concordo nem discordo	39	7,1	95,2
	Discordo em parte	16	2,9	98,2
	Discordo totalmente	10	1,8	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 22 – QUESTÃO N.º 21: “A MANIFESTAÇÃO DE SINAIS EXTERIORES DE RIQUEZA POR PARTE DE UM ESTUDANTE BOLSEIRO, COMO POR EXEMPLO, CONDUZIR VEÍCULOS DISPENDIOSOS, DEVE LEVAR À INVESTIGAÇÃO DESSE ALUNO POR PARTE DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL?”



Também a investigação por parte dos Serviços de Acção Social quanto à veracidade das declarações prestadas pelos estudantes relativamente ao rendimento do seu agregado familiar, investigação esta a efectuar mediante a realização de entrevistas, visitas domiciliárias a casa do estudante em causa e outras medidas tendentes a apurar a verdade, merecem uma clara concordância.

A maioria dos estudantes (50%) concorda totalmente e 30% concorda em parte com essas medidas, apontando esse sentido de concordância para uns representativos 80%.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

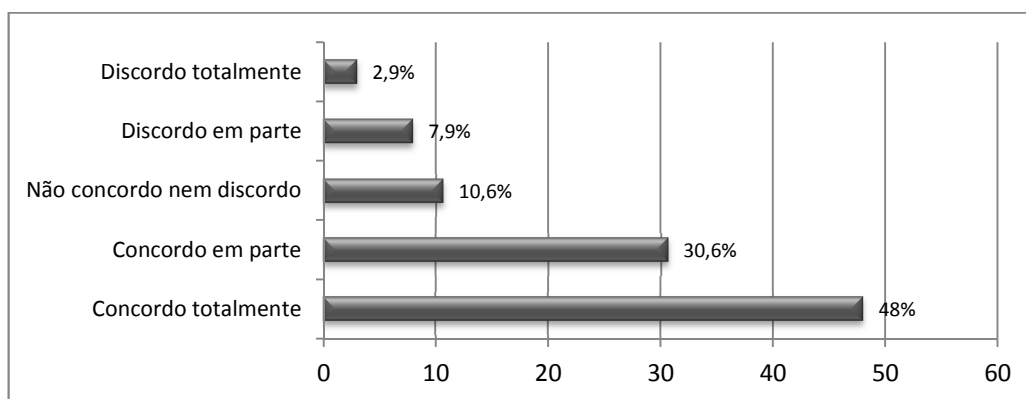
1. Os questionários

Questionário a estudantes bolseiros – Resultado da análise descritiva dos dados

QUADRO 31 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 22: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM VERIFICAR SE SÃO VERDADEIRAS AS DECLARAÇÕES PRESTADAS PELOS ESTUDANTES BOLSEIROS QUANTO AOS RENDIMENTOS DO SEU AGREGADO FAMILIAR, MEDIANTE A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS, VISITAS DOMICILIÁRIAS E OUTRAS DILIGÊNCIAS COMPLEMENTARES.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	262	48,0	48,0
	Concordo em parte	167	30,6	78,6
	Não concordo nem discordo	58	10,6	89,2
	Discordo em parte	43	7,9	97,1
	Discordo totalmente	16	2,9	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 23 – QUESTÃO N.º 22: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM VERIFICAR SE SÃO VERDADEIRAS AS DECLARAÇÕES PRESTADAS PELOS ESTUDANTES BOLSEIROS QUANTO AOS RENDIMENTOS DO SEU AGREGADO FAMILIAR, MEDIANTE A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS, VISITAS DOMICILIÁRIAS E OUTRAS DILIGÊNCIAS COMPLEMENTARES.”



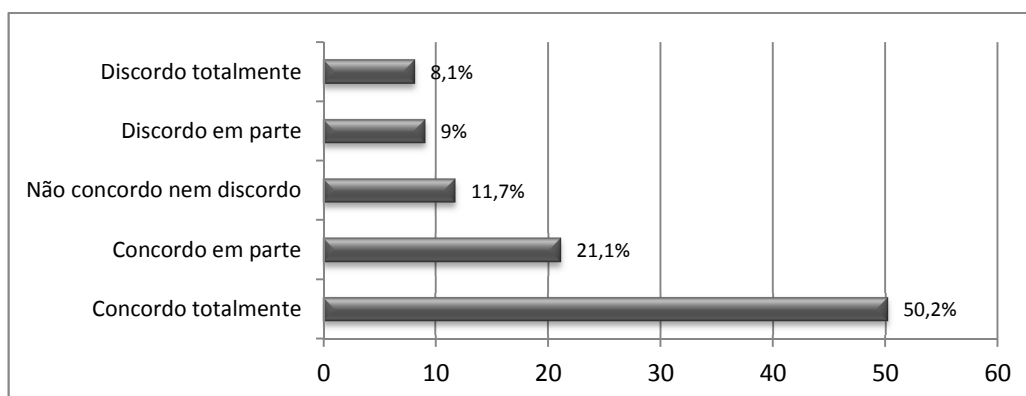
Para poderem receber a sua bolsa de estudo, os estudantes têm tido a obrigação de proceder à validação mensal da sua bolsa de estudo, mediante uma assinatura de recebimento ou fazendo-o por meios electrónicos.

Quanto a este procedimento a maioria (50%) concorda totalmente e 21% concorda em parte, num total de 71% de concordância quanto ao que lhes foi perguntado.

QUADRO 32 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 23: “A VALIDAÇÃO DO PAGAMENTO DAS PRESTAÇÕES DA BOLSA É FEITA MENSALMENTE. ESTE É UM PROCEDIMENTO RELATIVAMENTE AO QUAL:”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	274	50,2	50,2
	Concordo em parte	115	21,1	71,2
	Não concordo nem discordo	64	11,7	83,0
	Discordo em parte	49	9,0	91,9
	Discordo totalmente	44	8,1	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 24 – QUESTÃO N.º 23: “A VALIDAÇÃO DO PAGAMENTO DAS PRESTAÇÕES DA BOLSA É FEITA MENSALMENTE. ESTE É UM PROCEDIMENTO RELATIVAMENTE AO QUAL:”



Síntese:

As respostas a este grupo de questões relacionadas com a análise dos processos de atribuição de bolsas de estudo mereceu, na sua totalidade, a concordância por parte dos inquiridos.

Concordam que a análise dos seus processos de bolsa de estudo seja feita na própria instituição que frequentam (74%); concordam igualmente (92% no total) com a necessidade de entregar meios de prova que justifiquem os rendimentos e as despesas do seu agregado familiar; tal como concordam maioritariamente (88% no total) que os Serviços de Acção Social investiguem aqueles que evidenciarem sinais de riqueza apesar de receberem bolsa de estudo.

Também a realização de entrevistas, de visitas domiciliárias como meios de investigação adicional sobre aqueles estudantes cuja veracidade de declarações

prestadas oferecer dúvida, são medidas com que 80% dos inquiridos concorda total ou parcialmente.

Finalmente, 71% deles concorda também com a necessidade de validar mensalmente o comprovativo que lhes permite receber a sua bolsa de estudo.

1.1.6. VALOR DA BOLSA DE ESTUDO

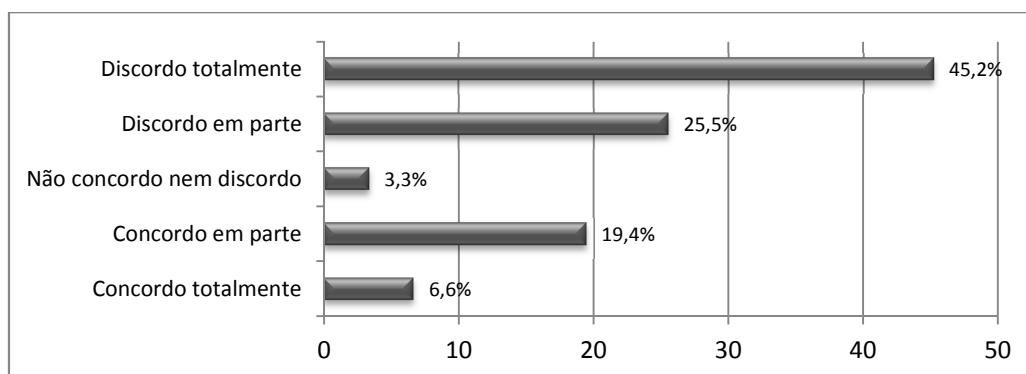
Quando lhes foi perguntado se consideravam suficiente o montante recebido com a sua bolsa de estudo para suprir as despesas com a frequência do Ensino Superior, os estudantes discordaram maioritariamente disso.

A maioria (45%) discorda totalmente e 25% deles discordam em parte, representando este sentido de discordância um total de 70%, face aos 33% que consideram suficiente o valor da bolsa.

QUADRO 33 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 24: “O VALOR DA BOLSA DE ESTUDO QUE LHE FOI ATRIBUÍDA É SUFICIENTE PARA FAZER FACE ÀS DESPESAS COM A FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	36	6,6	6,6
	Concordo em parte	106	19,4	26,0
	Não concordo nem discordo	18	3,3	29,3
	Discordo em parte	139	25,5	54,8
	Discordo totalmente	247	45,2	100,0
	Total	546	100,0	

GRÁFICO 25 – QUESTÃO N.º 24: “O VALOR DA BOLSA DE ESTUDO QUE LHE FOI ATRIBUÍDA É SUFICIENTE PARA FAZER FACE ÀS DESPESAS COM A FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR.”



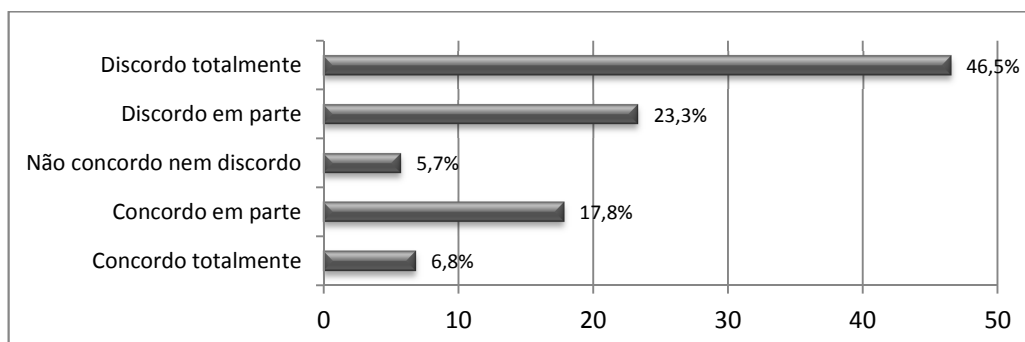
Foi também uma maioria que discordou que a bolsa de estudo recebida seja uma compensação suficiente para os encargos que a sua família tem pelo facto do estudante se encontrar a frequentar o Ensino Superior.

47% discorda totalmente e 23% discorda em parte que a bolsa de estudo compense esses gastos do agregado familiar, o que representa um total de 70% no sentido da discordância.

QUADRO 34 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 25: “A BOLSA DE ESTUDO QUE RECEBE COMPENSA O QUE O SEU AGREGADO FAMILIAR GASTA CONSIGO PARA QUE POSSA ESTUDAR.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	37	6,8	6,8
	Concordo em parte	97	17,8	24,5
	Não concordo nem discordo	31	5,7	30,2
	Discordo em parte	127	23,3	53,5
	Discordo totalmente	254	46,5	100,0
	Total	546	100,0	

GRÁFICO 26 – QUESTÃO N.º 25: “A BOLSA DE ESTUDO QUE RECEBE COMPENSA O QUE O SEU AGREGADO FAMILIAR GASTA CONSIGO PARA QUE POSSA ESTUDAR.”



Quando lhes foi perguntado se conheciam casos de injustiça na atribuição de bolsas de estudo, os estudantes responderam maioritariamente (51%) no sentido da concordância total e mais 17% concordaram parcialmente. Essas respostas oferecem uma leitura de que 68% dos estudantes bolsheiros conhecem casos em que a bolsa foi atribuída injustamente.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

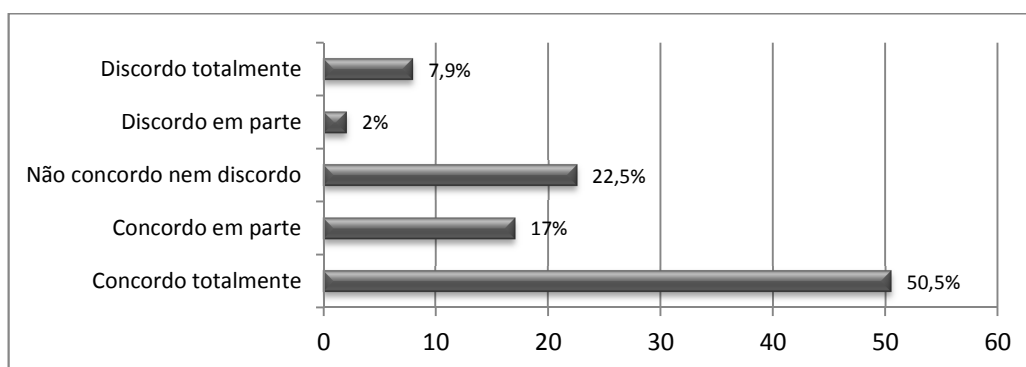
1. Os questionários

Questionário a estudantes bolsheiros – Resultado da análise descritiva dos dados

QUADRO 35 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 26: “CONHEÇO CASOS EM QUE A BOLSA DE ESTUDO FOI ATRIBUÍDA INJUSTAMENTE.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	276	50,5	50,5
	Concordo em parte	93	17,0	67,6
	Não concordo nem discordo	123	22,5	90,1
	Discordo em parte	11	2,0	92,1
	Discordo totalmente	43	7,9	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 27 – QUESTÃO N.º 26: “CONHEÇO CASOS EM QUE A BOLSA DE ESTUDO FOI ATRIBUÍDA INJUSTAMENTE.”

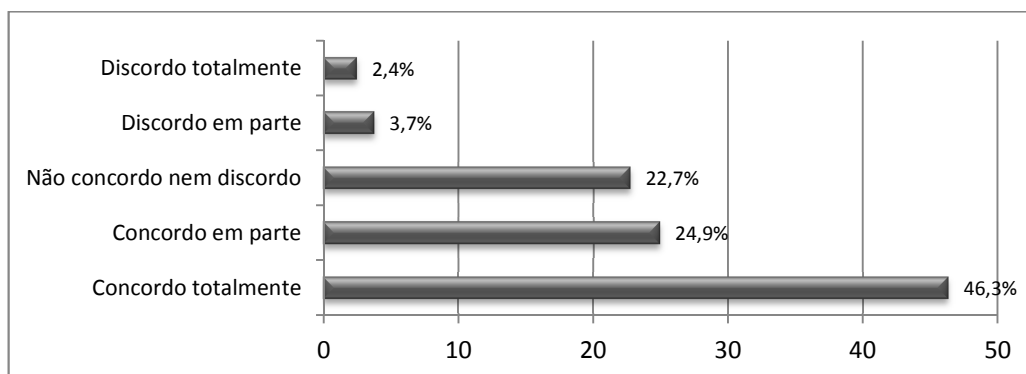


Quando afirmámos, procurando conhecer a sua opinião, que a denúncia de casos em que a bolsa de estudo tenha sido atribuída a estudantes sem que dela necessitem, era um dever cívico, a maioria (46%) concordou totalmente e 25% concordou em parte, perfazendo um total de 71% no sentido da concordância com o dever de denunciar esses casos.

QUADRO 36 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 27: “É UM DEVER CÍVICO DENUNCIAR AOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL OS ESTUDANTES QUE USUFRUEM DE BOLSAS SEM QUE DELAS NECESSITEM.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	253	46,3	46,3
	Concordo em parte	136	24,9	71,2
	Não concordo nem discordo	124	22,7	94,0
	Discordo em parte	20	3,7	97,6
	Discordo totalmente	13	2,4	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 28 – QUESTÃO N.º 27: “É UM DEVER CÍVICO DENUNCIAR AOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL OS ESTUDANTES QUE USUFRUEM DE BOLSAS SEM QUE DELAS NECESSITEM.”



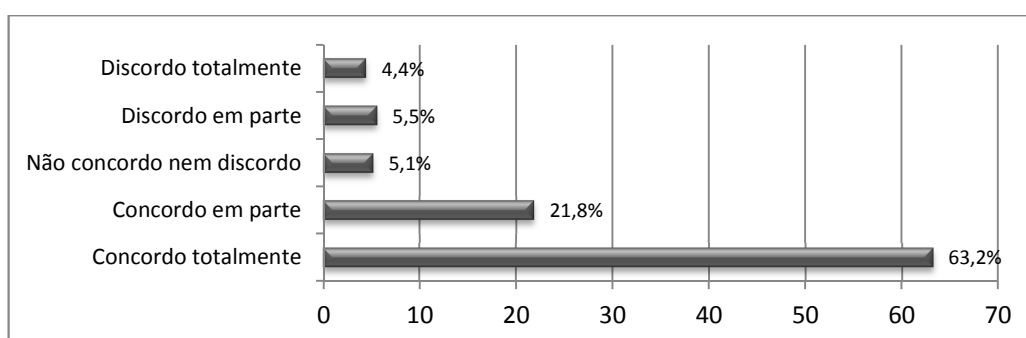
Há também uma expressiva maioria (63%) que concorda totalmente que a bolsa de estudo atribuída, bem assim como o alojamento a preços subsidiados, tenham sido essenciais para a sua frequência do Ensino Superior.

Àquela percentagem, junta-se a daqueles que concordam em parte com essa afirmação (22%) constituindo essa soma uns significativos 85%.

QUADRO 37 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 28: “NO SEU CASO CONCRETO, A BOLSA DE ESTUDO E O ALOJAMENTO ATRIBUÍDOS PELOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL, FORAM ESSENCIAIS PARA A FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	345	63,2	63,2
	Concordo em parte	119	21,8	85,0
	Não concordo nem discordo	28	5,1	90,1
	Discordo em parte	30	5,5	95,6
	Discordo totalmente	24	4,4	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 29 – QUESTÃO N.º 28: “NO SEU CASO CONCRETO, A BOLSA DE ESTUDO E O ALOJAMENTO ATRIBUÍDOS PELOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL, FORAM ESSENCIAIS PARA A FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR.”



Alguns legislação portuguesa relativa à Acção Social e alguns Programas do Governo referem recorrentemente que nenhum estudante deverá deixar de estudar no Ensino Superior por motivos económicos.

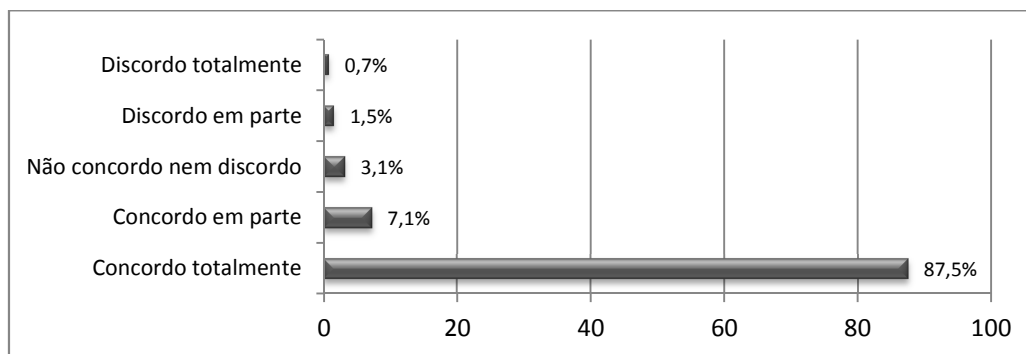
Fizemos essa afirmação e procurámos conhecer a opinião dos inquiridos sobre o assunto.

88% dos inquiridos concorda totalmente e mais 7% dos que responderam concorda parcialmente. Desse modo, a percentagem total de concordâncias aponta para o valor de 95%.

QUADRO 38 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 29: “NENHUM ESTUDANTE DEVERÁ DEIXAR DE ESTUDAR NO ENSINO SUPERIOR POR MOTIVOS ECONÓMICOS.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	478	87,5	87,5
	Concordo em parte	39	7,1	94,7
	Não concordo nem discordo	17	3,1	97,8
	Discordo em parte	8	1,5	99,3
	Discordo totalmente	4	0,7	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 30 – QUESTÃO N.º 29: “NENHUM ESTUDANTE DEVERÁ DEIXAR DE ESTUDAR NO ENSINO SUPERIOR POR MOTIVOS ECONÓMICOS.”



Síntese:

Neste grupo de questões tratámos do valor da bolsa de estudo e da justiça da sua atribuição.

A partir das opiniões dos estudantes podemos referir que 70% discorda que o valor da bolsa seja suficiente para suprir as despesas que têm com a frequência do

Ensino Superior, tal como também 70% discorda que esse valor seja suficiente para compensar os encargos despendidos pelo seu agregado familiar com os seus estudos.

68% dos inquiridos manifesta conhecer casos em que a bolsa de estudo foi atribuída injustamente e, provavelmente devido a esse motivo, 71% concorda que é um dever cívico denunciar aqueles que recebem bolsa de estudo sem dela necessitar.

Também 85% dos inquiridos considera que a bolsa de estudo e o alojamento que lhes foram atribuídos elementos essenciais para a sua frequência do Ensino Superior, tal como concordam maioritariamente (95%) que nenhum estudante deverá deixar de estudar no Ensino Superior por motivos económicos.

1.1.7. APOIOS INDIRECTOS

A igualdade dos preços em vigor em cantinas e bares dos Serviços de Acção Social, para todos os estudantes, mereceu a concordância da maioria.

Dos inquiridos, 54% concorda totalmente e 24% concorda em parte, representando um total de 77% aqueles que acham que os preços devem ser iguais para todos.

QUADRO 39 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 30: “OS PREÇOS EM VIGOR NAS CANTINAS E BARES DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM SER IGUAIS PARA TODOS OS ESTUDANTES.”

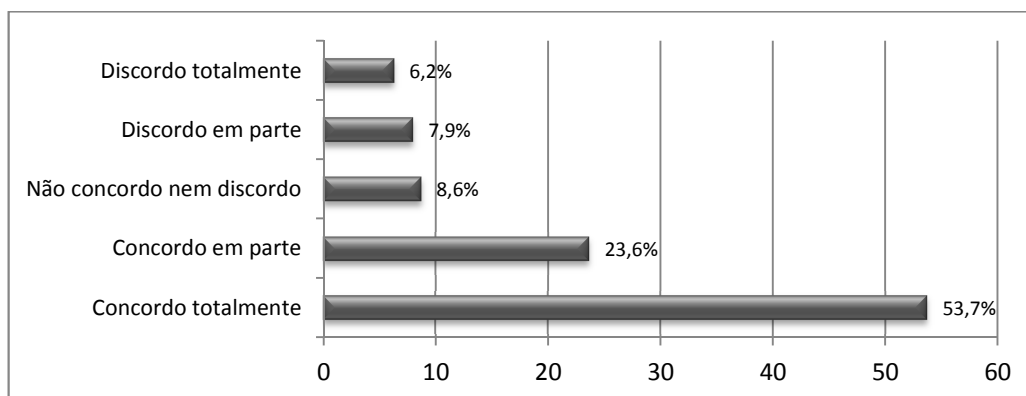
		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	293	53,7	53,7
	Concordo em parte	129	23,6	77,3
	Não concordo nem discordo	47	8,6	85,9
	Discordo em parte	43	7,9	93,8
	Discordo totalmente	34	6,2	100,0
Total		546	100,0	

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

1. Os questionários

Questionário a estudantes bolseiros – Resultado da análise descritiva dos dados

GRÁFICO 31 – QUESTÃO N.º 30: “OS PREÇOS EM VIGOR NAS CANTINAS E BARES DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM SER IGUAIS PARA TODOS OS ESTUDANTES.”



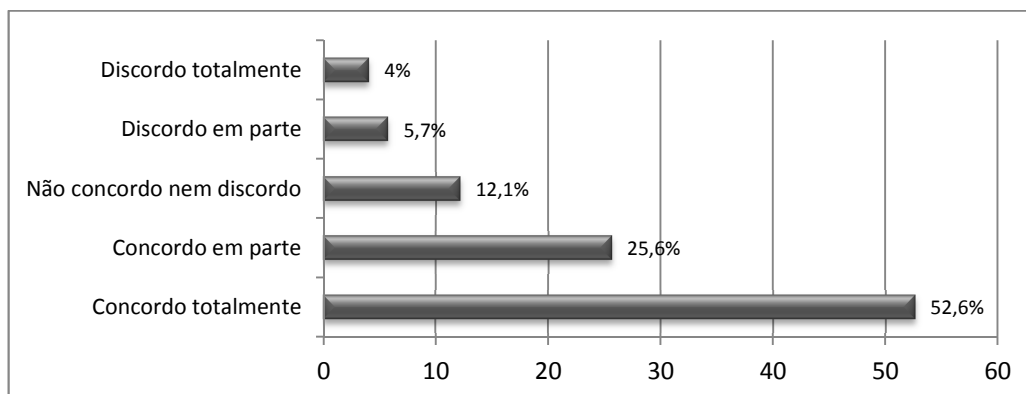
É também uma maioria (53%) aqueles que concordam que o alojamento nas residências dos Serviços de Acção Social deve ser prioritariamente reservado para estudantes bolseiros.

A esta percentagem acresce 26% daqueles que concordam parcialmente com esta medida, num total de 79% no sentido da concordância.

QUADRO 40 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 31: “O ALOJAMENTO NAS RESIDÊNCIAS DE ESTUDANTES DEVE SER PRIORITARIAMENTE RESERVADO PARA OS ESTUDANTES BOLSEIROS.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	287	52,6	52,6
	Concordo em parte	140	25,6	78,2
	Não concordo nem discordo	66	12,1	90,3
	Discordo em parte	31	5,7	96,0
	Discordo totalmente	22	4,0	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 32 – QUESTÃO N.º 31: “O ALOJAMENTO NAS RESIDÊNCIAS DE ESTUDANTES DEVE SER PRIORITARIAMENTE RESERVADO PARA OS ESTUDANTES BOLSEIROS.”



Síntese:

Preços iguais para todos os estudantes nas cantinas e bares dos Serviços de Acção Social, sem discriminações positivas ou negativas, é a opinião da maioria dos inquiridos (77%).

Também constitui uma maioria (79%) aqueles que dizem concordar que o alojamento em residências para estudantes deve ser prioritariamente reservado para estudantes bolsheiros.

1.1.8. RELEVÂNCIA DO APOIO SOCIAL

Perguntámos também aos estudantes se teriam frequentado na mesma o Ensino Superior se não lhes tivesse sido atribuída bolsa de estudo.

A maioria (45%) concordou total ou parcialmente, mas devemos sublinhar que a percentagem daqueles que discordam total ou parcialmente é muito próxima deste valor (42%)

QUADRO 41 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 32: “SE NÃO TIVESSE SIDO ATRIBUÍDA BOLSA DE ESTUDO TERIA FREQUENTADO O ENSINO SUPERIOR.”

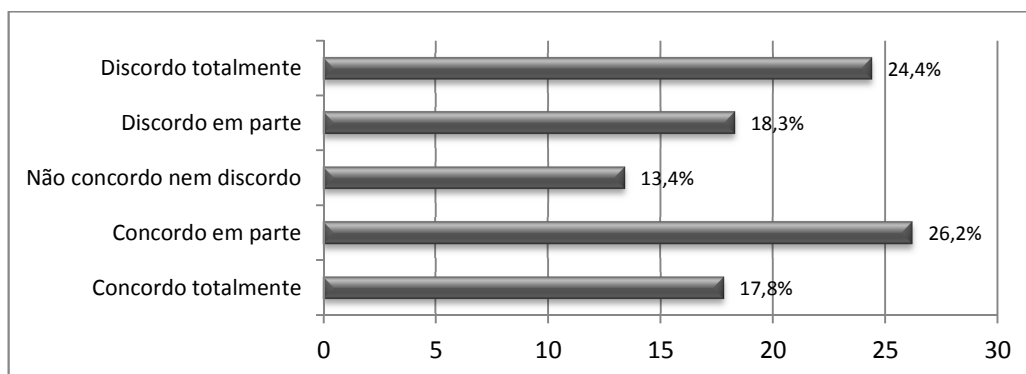
		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	97	17,8	17,8
	Concordo em parte	143	26,2	44,0
	Não concordo nem discordo	73	13,4	57,3
	Discordo em parte	100	18,3	75,6
	Discordo totalmente	133	24,4	100,0
	Total	546	100,0	

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

1. Os questionários

Questionário a estudantes bolseiros – Resultado da análise descritiva dos dados

GRÁFICO 33 – QUESTÃO N.º 32: “SE NÃO TIVESSE SIDO ATRIBUÍDA BOLSA DE ESTUDO TERIA FREQUENTADO O ENSINO SUPERIOR.”

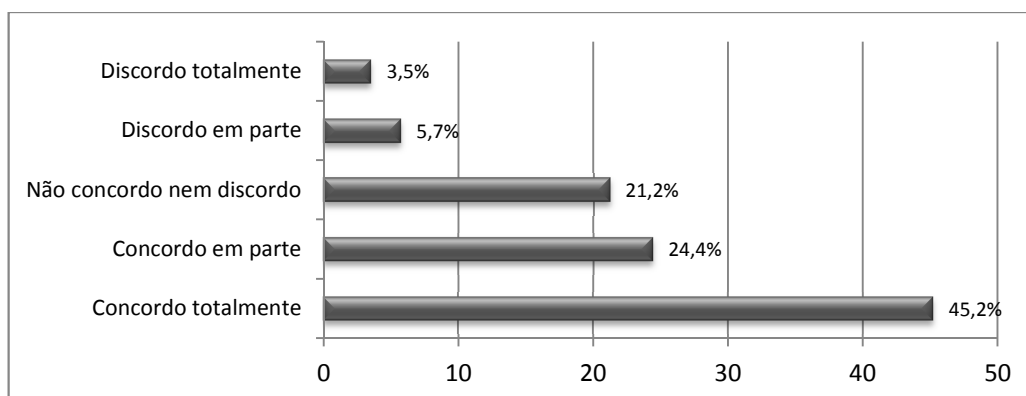


Quanto à questão de se cada Instituto Politécnico deve dispor de Serviços de Acção Social próprios e autónomos, 69% dos inquiridos concorda, 21% não concorda nem discorda e apenas 10% discorda dessa necessidade.

QUADRO 42 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 33: “CADA INSTITUTO POLITÉCNICO DEVE DISPOR DE SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL PRÓPRIOS E AUTÓNOMOS?”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	247	45,2	45,2
	Concordo em parte	133	24,4	69,6
	Não concordo nem discordo	116	21,2	90,8
	Discordo em parte	31	5,7	96,5
	Discordo totalmente	19	3,5	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 34 – QUESTÃO N.º 33: “CADA INSTITUTO POLITÉCNICO DEVE DISPOR DE SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL PRÓPRIOS E AUTÓNOMOS?”

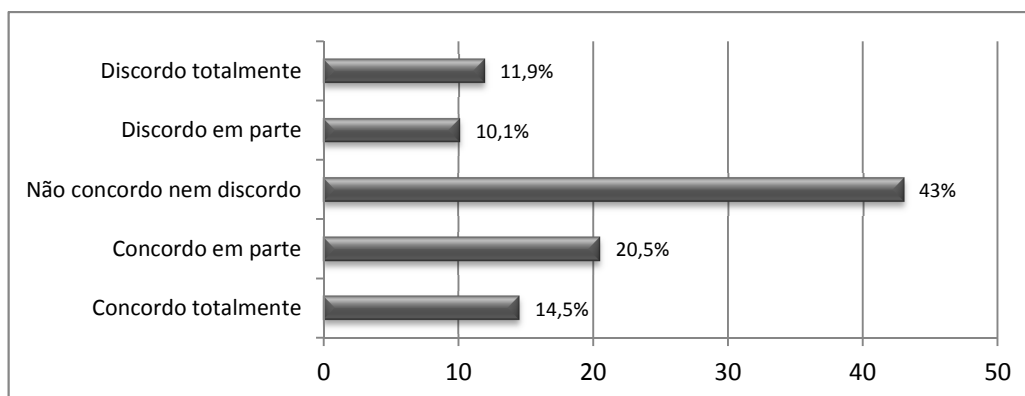


Já quanto à questão da centralização dos Serviços de Acção Social no Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), a maioria, (43%), não concorda nem discorda e 36% do total de inquiridos concorda total ou parcialmente com a medida.

QUADRO 43 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 34: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVERIAM SER CENTRALIZADOS NO MCTES (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR)?”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	79	14,5	14,5
	Concordo em parte	112	20,5	35,0
	Não concordo nem discordo	235	43,0	78,0
	Discordo em parte	55	10,1	88,1
	Discordo totalmente	65	11,9	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 35 – QUESTÃO N.º 34: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVERIAM SER CENTRALIZADOS NO MCTES (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR)?”



Síntese:

Valores próximos, foram aqueles que obtivemos quando analisámos as respostas à questão “Se não tivesse sido atribuída bolsa de estudo teria frequentado o Ensino Superior?”.

A maioria, (45%), concorda total ou parcialmente mas um valor próximo deste (42%) representa aqueles que discordaram total ou parcialmente.

Já para 70% deles, cada Instituto Politécnico deve dispor de Serviços de Acção Social próprios e autónomos.

Quanto à centralização dos Serviços de Acção Social no MCTES, a maioria (43%) não concorda nem discorda mas para 36% deles a opinião é total ou parcialmente favorável.

1.1.9. EMPRÉSTIMO

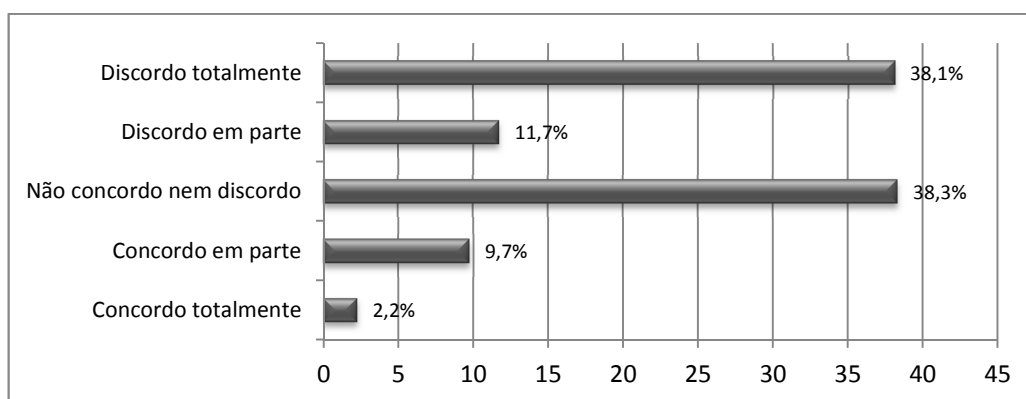
Quando questionámos os estudantes bolseiros se as bolsas de estudo a fundo perdido deveriam ser substituídas por empréstimos a contrair pelas suas famílias, a maioria (38,3%) manifestou não concordar nem discordar.

Mas se atentarmos no valor dos que expressam a sua discordância total (38,1%) ou parcial (11,7%), obtemos uma percentagem de 50% no sentido da discordância com aquela proposta.

QUADRO 44 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 35: “AS BOLSAS DE ESTUDO A FUNDO PERDIDO DEVERIAM SER SUBSTITUÍDAS POR EMPRÉSTIMOS A CONTRAIR PELO ESTUDANTE OU PELA SUA FAMÍLIA?”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	12	2,2	2,2
	Concordo em parte	53	9,7	11,9
	Não concordo nem discordo	209	38,3	50,2
	Discordo em parte	64	11,7	61,9
	Discordo totalmente	208	38,1	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 36 – QUESTÃO N.º 35: “AS BOLSAS DE ESTUDO A FUNDO PERDIDO DEVERIAM SER SUBSTITUÍDAS POR EMPRÉSTIMOS A CONTRAIR PELO ESTUDANTE OU PELA SUA FAMÍLIA?”



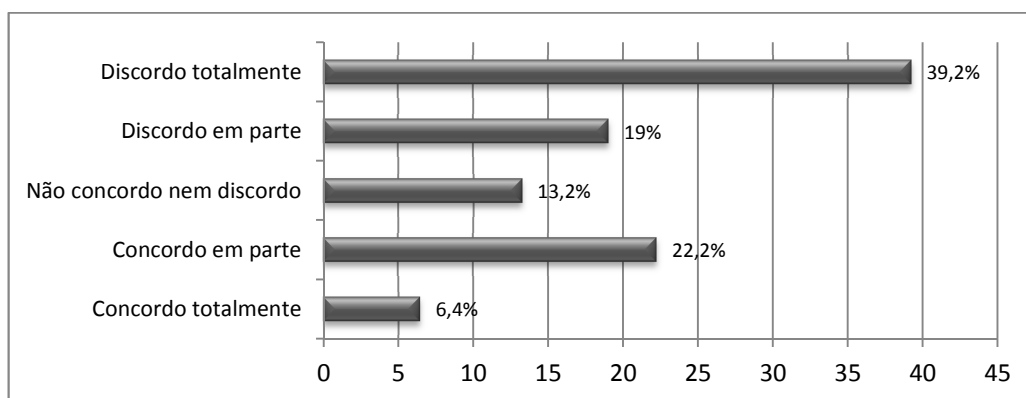
Os estudantes inquiridos também não concordam que a substituição da bolsa de estudo por um empréstimo a reembolsar após o término da frequência do Ensino Superior possa contribuir para os tornar mais responsáveis.

Destes, 39% discorda totalmente e 19% discorda parcialmente, o que perfaz uma percentagem total de 58% no sentido da discordância com a afirmação que fizemos.

QUADRO 45 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 36: “SE EM VEZ DA BOLSA, FOSSE CONCEDIDO UM EMPRÉSTIMO AO ESTUDANTE QUE TERIA DE O REEMBOLSAR APÓS TERMINAR OS ESTUDOS E OBTER EMPREGO, ISSO CONTRIBUIRIA PARA O RESPONSABILIZAR MAIS.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	35	6,4	6,4
	Concordo em parte	121	22,2	28,6
	Não concordo nem discordo	72	13,2	41,8
	Discordo em parte	104	19,0	60,8
	Discordo totalmente	214	39,2	100,0
	Total	546	100,0	

GRÁFICO 37 – QUESTÃO N.º 36: “SE EM VEZ DA BOLSA, FOSSE CONCEDIDO UM EMPRÉSTIMO AO ESTUDANTE QUE TERIA DE O REEMBOLSAR APÓS TERMINAR OS ESTUDOS E OBTER EMPREGO, ISSO CONTRIBUIRIA PARA O RESPONSABILIZAR MAIS.”



Mas uma maioria de estudantes (73%) concorda totalmente (37%) ou parcialmente (36%) que se deixasse de receber a sua bolsa procuraria um emprego em *part-time* como ajuda para suprir as suas despesas com o estudo.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

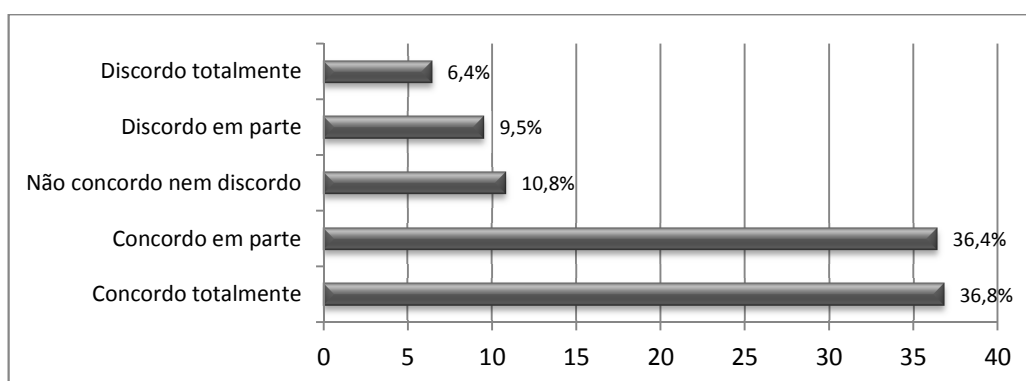
1. Os questionários

Questionário a estudantes bolsheiros – Resultado da análise descritiva dos dados

QUADRO 46 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 37: “SE DEIXASSE DE BENEFICIAR DE BOLSA DE ESTUDO, CONTINUARIA A ESTUDAR E PROCURARIA UM EMPREGO EM *PART-TIME* QUE ME AUXILIASSE NAS DESPESAS.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	201	36,8	36,8
	Concordo em parte	199	36,4	73,3
	Não concordo nem discordo	59	10,8	84,1
	Discordo em parte	52	9,5	93,6
	Discordo totalmente	35	6,4	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 38 – QUESTÃO N.º 37: “SE DEIXASSE DE BENEFICIAR DE BOLSA DE ESTUDO, CONTINUARIA A ESTUDAR E PROCURARIA UM EMPREGO EM *PART-TIME* QUE ME AUXILIASSE NAS DESPESAS.”



Síntese:

A substituição de bolsas de estudo a fundo perdido por empréstimos é um assunto que não merece a concordância nem a discordância de 38,3% dos inquiridos mas 50% discorda dessa medida.

Ver substituída a bolsa de estudo por um empréstimo a devolver após o fim do curso como forma de os tornar mais responsáveis, também é uma medida da qual 58% discorda.

Finalmente, 73% deles procuraria um emprego a tempo parcial caso deixasse de receber a bolsa de estudo, procurando por essa via uma alternativa que lhes permitisse custear os seus estudos.

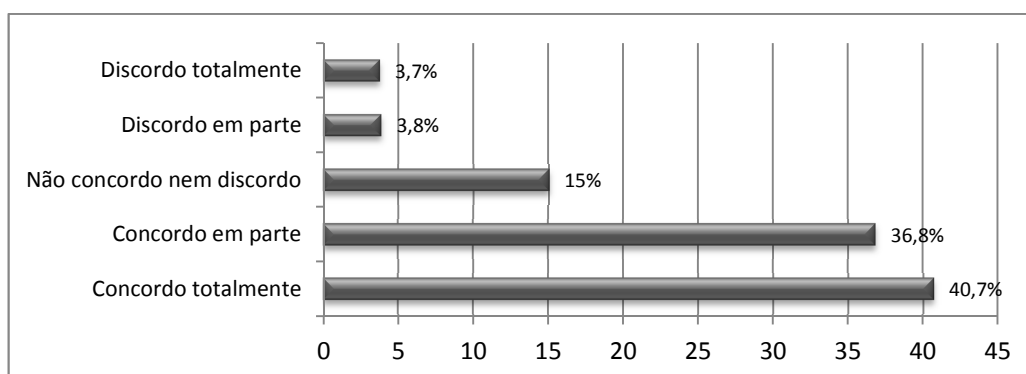
1.1.10. ALTERNATIVA AO APOIO SOCIAL DIRECTO

Para uma maioria de 78% dos inquiridos, os Serviços de Acção Social de cada Universidade ou Politécnico deveriam promover a prestação de serviços por estudantes bolseiros e pagar-lhes por essa prestação desde que a actividade não prejudicasse o estudo. Concordaram totalmente com a proposta 41% e concordaram parcialmente mais 37%.

QUADRO 47 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 38: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DE CADA UNIVERSIDADE/POLITÉCNICO DEVEM PROMOVER A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS POR ESTUDANTES BOLSEIROS, PAGANDO-LHES, COMO FORMA DE OS AUXILIAR FINANCEIRAMENTE, DESDE QUE ESSE TRABALHO NÃO AFECTE O SEU RENDIMENTO ESCOLAR.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	222	40,7	40,7
	Concordo em parte	201	36,8	77,5
	Não concordo nem discordo	82	15,0	92,5
	Discordo em parte	21	3,8	96,3
	Discordo totalmente	20	3,7	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 39 – QUESTÃO N.º 38: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DE CADA UNIVERSIDADE/POLITÉCNICO DEVEM PROMOVER A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS POR ESTUDANTES BOLSEIROS, PAGANDO-LHES, COMO FORMA DE OS AUXILIAR FINANCEIRAMENTE, DESDE QUE ESSE TRABALHO NÃO AFECTE O SEU RENDIMENTO ESCOLAR.”



Quando quisemos saber se os estudantes mais carenciados deveriam procurar um trabalho remunerado que constituísse um auxílio financeiro para custear os seus estudos, a maioria, (38%), concordou em parte e 22% concordou totalmente o que totaliza 60% no sentido da concordância com a afirmação feita.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

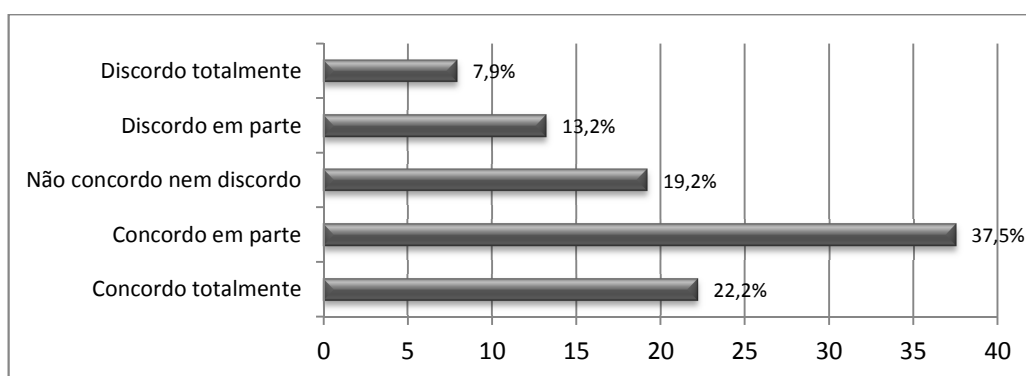
1. Os questionários

Questionário a estudantes bolsheiros – Resultado da análise descritiva dos dados

QUADRO 48 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 39: “OS ESTUDANTES, PRINCIPALMENTE OS MAIS CARENCIADOS, DEVIAM PROCURAR UMA OCUPAÇÃO PAGA QUE FOSSE UMA AJUDA FINANCEIRA PARA OS SEUS ESTUDOS.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	121	22,2	22,2
	Concordo em parte	205	37,5	59,7
	Não concordo nem discordo	105	19,2	78,9
	Discordo em parte	72	13,2	92,1
	Discordo totalmente	43	7,9	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 40 – QUESTÃO N.º 39: “OS ESTUDANTES, PRINCIPALMENTE OS MAIS CARENCIADOS, DEVIAM PROCURAR UMA OCUPAÇÃO PAGA QUE FOSSE UMA AJUDA FINANCEIRA PARA OS SEUS ESTUDOS.”



Síntese:

Os estudantes que responderam ao questionário consideram maioritariamente (78%) que os Serviços de Acção Social da sua instituição de Ensino Superior deveriam promover a prestação de serviços por estudantes carenciados e compensar monetariamente essa actividade.

Também se manifestam favoravelmente (60%) a que os mais carenciados procurem um emprego a tempo parcial que lhes permita, desse modo, obter um rendimento que os ajude a suportar os seus gastos com a frequência do Ensino Superior.

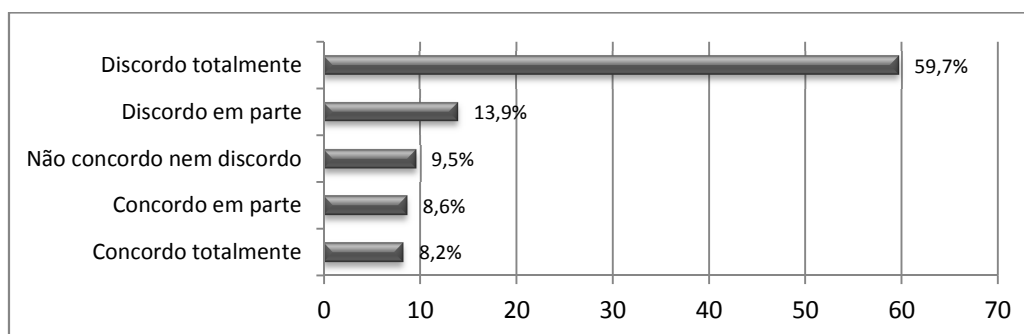
1.1.11. INTERVENÇÃO FINANCEIRA DO ESTADO

Quando afirmámos que o valor da propina deveria aumentar de modo a que o Estado pudesse ver compensado o seu esforço com o financiamento de bolsas de estudo a estudantes carenciados, os inquiridos, na sua maioria, (60%), discordaram totalmente ou em parte (14%), atingindo o sentido da discordância com a proposta, um valor percentual de 74% do total das repostas.

QUADRO 49 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 40: “O VALOR DAS PROPINAS DEVE AUMENTAR COMO FORMA DE COMPENSAR O ESFORÇO DO ESTADO NA ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE ESTUDO AOS MAIS CARENCIADOS.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	45	8,2	8,2
	Concordo em parte	47	8,6	16,8
	Não concordo nem discordo	52	9,5	26,4
	Discordo em parte	76	13,9	40,3
	Discordo totalmente	326	59,7	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 41 – QUESTÃO N.º 40: “O VALOR DAS PROPINAS DEVE AUMENTAR COMO FORMA DE COMPENSAR O ESFORÇO DO ESTADO NA ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE ESTUDO AOS MAIS CARENCIADOS.”



Também, quando colocámos à apreciação que o Estado deixasse de apoiar as Cantinas, os Serviços Médicos e as Residências das instituições de Ensino Superior, aplicando esses montantes apenas em bolsas de estudo, a maioria, (56%), discordou totalmente com a medida e 23% discordou parcialmente, sendo, desse modo de 79% o total de respostas no sentido da discordância.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

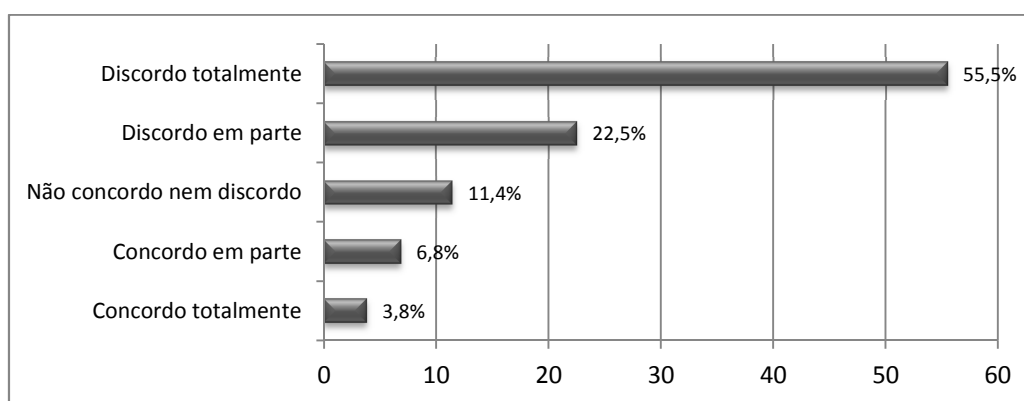
1. Os questionários

Questionário a estudantes bolseiros – Resultado da análise descritiva dos dados

QUADRO 50 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 41: “O ESTADO DEVE DEIXAR DE APOIAR FINANCEIRAMENTE AS CANTINAS, SERVIÇOS MÉDICOS, RESIDÊNCIAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, E APLICAR OS MONTANTES DESSE APOIO EXCLUSIVAMENTE EM BOLSAS DE ESTUDO.”

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	21	3,8	3,8
	Concordo em parte	37	6,8	10,6
	Não concordo nem discordo	62	11,4	22,0
	Discordo em parte	123	22,5	44,5
	Discordo totalmente	303	55,5	100,0
Total		546	100,0	

GRÁFICO 42 – QUESTÃO N.º 41: “O ESTADO DEVE DEIXAR DE APOIAR FINANCEIRAMENTE AS CANTINAS, SERVIÇOS MÉDICOS, RESIDÊNCIAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, E APLICAR OS MONTANTES DESSE APOIO EXCLUSIVAMENTE EM BOLSAS DE ESTUDO.”



Síntese:

O aumento de propinas como forma do Estado ver compensado o esforço financeiro com as bolsas de estudo, mereceu uma radical discordância por parte de 74% dos estudantes inquiridos.

Apesar da sua condição, os estudantes bolseiros também não concordam, na sua maioria, (79%) que o Estado desloque o financiamento de Cantinas, Serviços Médicos e Residências, exclusivamente para bolsas de estudo.

1.2. QUESTIONÁRIO A PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS – RESULTADOS DA ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS

O questionário a pais de estudantes bolseiros foi enviado para 1034 endereços postais que nos haviam sido fornecidos pelos sete Institutos Politécnicos Públicos portugueses, que constituem a amostra considerada. Já fizemos também referência anterior à forma como foi constituída esta amostra de 1034 agregados familiares de estudantes bolseiros, procurando-se que fosse o mais possível diversificada.

Dos questionários enviados, recebemos 527, o que representa uma taxa de resposta de 51%. Ao contrário dos questionários preenchidos por estudantes bolseiros, estes chegaram-nos total ou parcialmente preenchidos. Como podemos ver no quadro seguinte, do grupo “Valid” fazem parte as respostas preenchidas. Do grupo “Missing System” fazem parte as respostas que os inquiridos não preencheram.

Sublinharia ainda que o questionário, cujo preenchimento solicitámos a pais de estudantes bolseiros, era constituído por 27 perguntas face às 41 do questionário lançado aos estudantes. Também produzimos alterações ao nível da linguagem de algumas perguntas e em alguns conteúdos, procurando torná-lo mais acessível e adequado ao perfil dos inquiridos.

1.2.1. CORRESPONDÊNCIA ENTRE O PROBLEMA, OS OBJECTIVOS E AS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO A PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS

Considerando o problema definido: “O modo como está definida e é implementada a Acção Social responde às necessidades dos estudantes carenciados que frequentam o Ensino Superior Politécnico?” e das facetas em que se desdobra, traçámos o quadro seguinte em que fazemos corresponder essas facetas e o número da pergunta do questionário a pais de estudantes bolseiros.

QUADRO 51 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE O PROBLEMA / FACETAS DO PROBLEMA DEFINIDOS E AS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO A PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS

Problema / facetas do problema	Questionário a pais de estudantes bolseiros (Pergunta n.º)
Saber em que medida está disponível a informação adequada para apresentação de candidatura aos benefícios sociais.	5, 6
Conhecer a opinião dos sectores envolvidos relativamente ao processo de candidatura, critérios de atribuição e condições de recebimento.	7, 8, 9, 10, 12, 13, 14
Procedimentos relativos a apoios sociais devem ser tratados nas instituições que os estudantes frequentam? Importância atribuída aos Serviços de Acção Social.	11, 20, 21
Conhecer a opinião sobre o compromisso assumido pelo Estado de que nenhum estudante deixará de estudar por motivos económicos e saber se os apoios concedidos são suficientes.	15, 16, 19
Conhecer opiniões relativas a apoios indirectos	17, 18
Saber se o Estado deve deslocar financiamento dos apoios indirectos para os directos	27
Propinas devem aumentar para compensar o Estado relativamente aos apoios Sociais?	26
Procura de trabalho como meio de compensação para despesas com os estudos	24, 25
Substituição de bolsas de estudo por empréstimos	22, 23

Anteriormente traçámos como objectivo geral “Analisar o papel da Acção Social no Ensino Superior Politécnico Público português”, objectivo este que se desdobra em objectivos específicos, a partir dos quais estabelecemos uma relação com o número

da pergunta constante do questionário a pais de estudantes bolseiros, de acordo com o quadro seguinte.

QUADRO 52 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E AS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO AOS PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS.”

Resposta aos objectivos	Questionário a pais de estudantes bolseiros (Pergunta n.º)
Conhecer o desempenho da Acção Social enquanto apoio a estudantes.	7, 9, 10, 13, 14, 20
Analisar em que medida a Acção Social é determinante para o acesso e frequência de estudantes do Ensino Superior Politécnico.	4, 5, 8, 11, 15, 16, 19
Detectar, quer do ponto de vista estrutural, como de gestão, pontos fortes e fracos do sistema de Acção Social, tomando como base opiniões manifestadas por estudantes, famílias e dirigentes do sistema.	7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22,
Apontar linhas futuras de actuação que possam contribuir para a melhoria da Acção Social no Ensino Superior Politécnico.	6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27

1.2.2. DADOS INFORMATIVOS SOBRE OS PAIS INQUIRIDOS

A análise deste primeiro quadro e do respectivo gráfico dá-nos conta de que 83% dos inquiridos tem um filho a estudar no Ensino Superior face a 14% que têm dois ou mais.

QUADRO 53 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 1: “TEM SÓ UM FILHO A ESTUDAR NO ENSINO SUPERIOR OU TEM MAIS DE UM FILHO A ESTUDAR NO ENSINO SUPERIOR.”

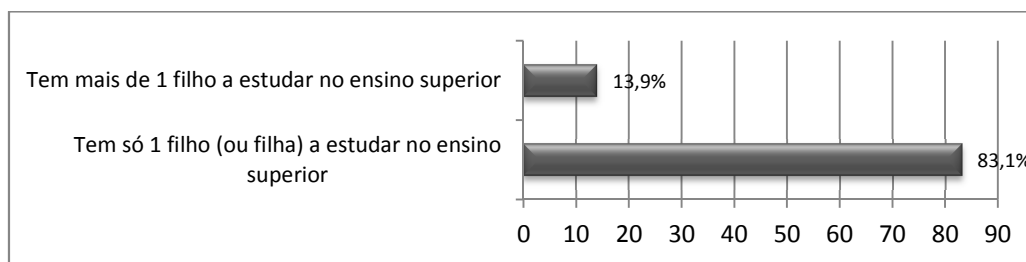
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Tem só 1 filho (ou filha) a estudar no ensino superior	438	83,1	85,7	85,7
	Tem mais de 1 filho a estudar no ensino superior	73	13,9	14,3	100,0
Total		511	97,0	100,0	
Missing	System	16	3,0		
Total		527	100,0		

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

1. Os questionários

Questionário a pais de estudantes bolseiros – Resultado da análise descritiva dos dados

GRÁFICO 43 – QUESTÃO N.º 1 – FILHOS A ESTUDAR NO ENSINO SUPERIOR (UM OU MAIS)



A pergunta seguinte permitiu-nos situar o Instituto Politécnico frequentado pelo seu descendente.

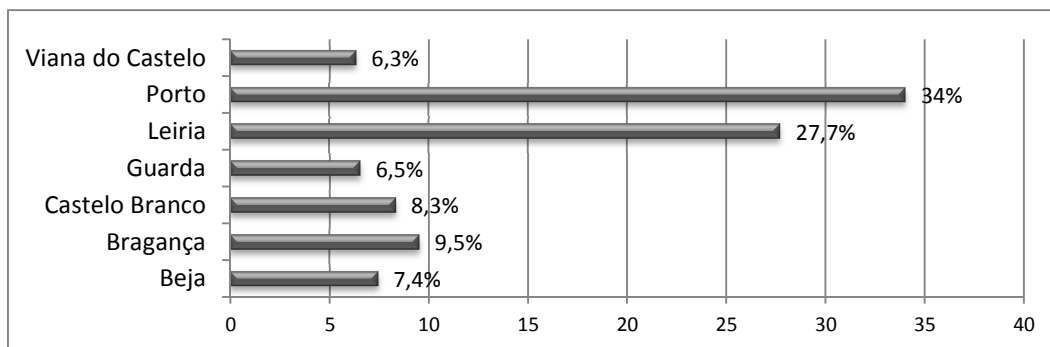
Como verificamos, o maior número de alunos cujos pais responderam ao questionário frequentam o Instituto Politécnico do Porto (34%) e o menor número frequenta o Instituto Politécnico de Viana do Castelo (6%), o que é igualmente proporcional ao número de questionários enviados para resposta.

Este quadro permite ainda uma visão quanto às percentagens de respostas obtidas face ao número de questionários enviados. Esses valores situam-se entre os 35% de Viana do Castelo e os 75% de Leiria.

QUADRO 54 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 2: “O SEU FILHO FREQUENTA O INSTITUTO POLITÉCNICO DE:” E RELAÇÃO ENTRE QUESTIONÁRIOS ENVIADOS E RECEBIDOS

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada	Questionários enviados	% Respostas Obtidas
Valid	Beja	39	7,4	7,4	7,4	67	58,2
	Bragança	50	9,5	9,5	17,0	180	27,8
	Castelo Branco	44	8,3	8,4	25,3	117	37,6
	Guarda	34	6,5	6,5	31,8	76	44,7
	Leiria	146	27,7	27,8	59,6	195	74,9
	Porto	179	34,0	34,1	93,7	304	58,9
	Viana do Castelo	33	6,3	6,3	100,0	95	34,7
	Total	525	99,6	100,0		1034	
Missing	System	2	0,4				
Total		527	100,0				

GRÁFICO 44 – QUESTÃO N.º 2: INSTITUTO POLITÉCNICO QUE O FILHO FREQUENTA



Seguidamente, pretendemos conhecer o nível de habilitações literárias, quer do pai, quer da mãe, enquanto pais de, pelo menos, um estudante bolsеiro. Os dados obtidos estão evidenciados nos dois quadros seguintes e estão sintetizados no gráfico associado a esses quadros.

Como verificamos, quer os pais quer as mães são detentores, predominantemente de, apenas, o 4.º ano de escolaridade. Os pais, com um valor que representa 46% do total e as mães, com 44%.

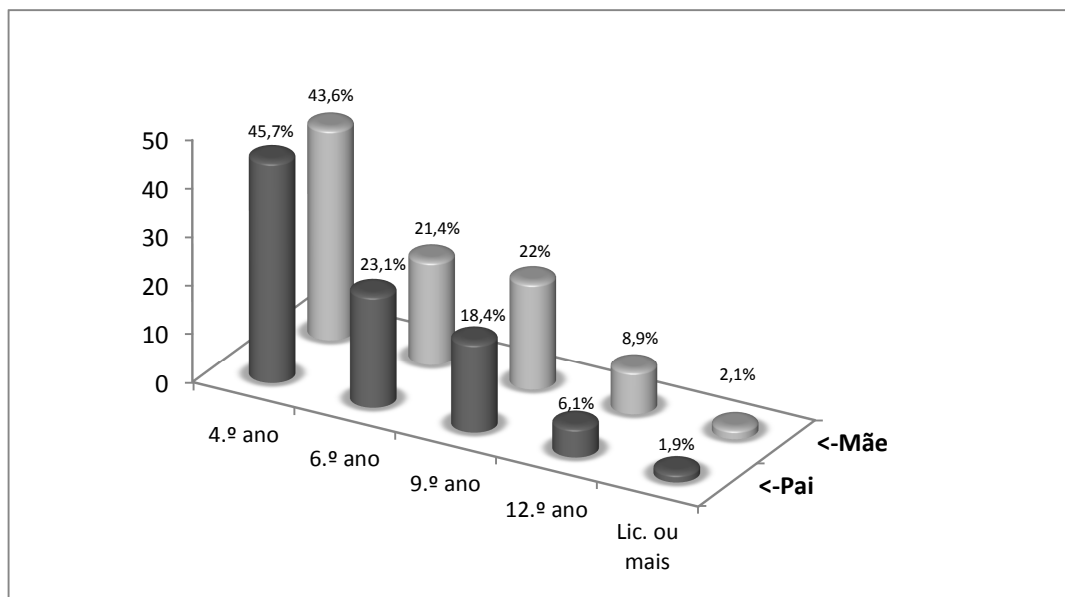
Podemos também constatar que é superior a percentagem de mães com o 9.º ano (22%), face à dos pais (19%). Também há mais mães com o 12.º ano (9%) do que pais (6%).

QUADRO 55 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 3: “AS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DO ESTUDANTE.”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	4.º ano	241	45,7	48,0	48,0
	6.º ano	122	23,1	24,3	72,3
	9.º ano	97	18,4	19,3	91,6
	12.º ano	32	6,1	6,4	98,0
	Licenciatura (ou mais)	10	1,9	2,0	100,0
Total		502	95,3	100,0	
Missing	System	25	4,7		
Total		527	100,0		

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	4.º ano	230	43,6	44,5	44,5
	6.º ano	113	21,4	21,9	66,3
	9.º ano	116	22,0	22,4	88,8
	12.º ano	47	8,9	9,1	97,9
	Licenciatura (ou mais)	11	2,1	2,1	100,0
Total		517	98,1	100,0	
Missing	System	10	1,9		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 45 – QUESTÃO N.º 3: HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DO ESTUDANTE



Síntese:

Os dados analisados permitem-nos verificar que 83% dos pais de estudantes bolseiros que responderam a este questionário tem um filho a estudar no Ensino Superior. Destes, 14% tem dois ou mais.

O 4.º ano de escolaridade é o nível da maioria de pais (46%) e mães (44%) da amostra. Há mais mães (22%) com o 9.º ano do que pais (18%) e também verificámos haver mais mães (9%) com o 12.º ano do que pais (6%).

1.2.3. CANDIDATURA AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS

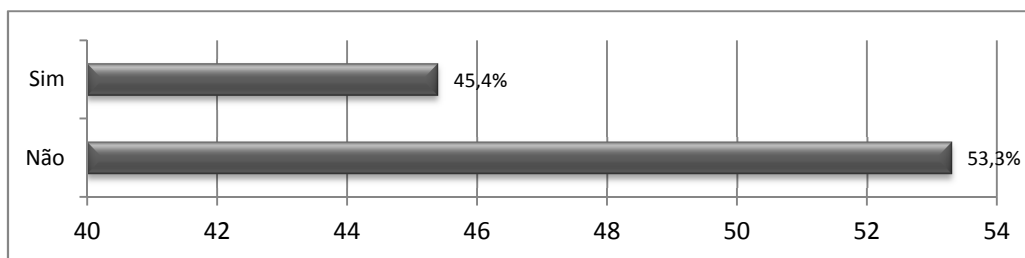
Com a pergunta n.º 4 pretendíamos saber se o filho(a) tinha recebido apoio social na forma de bolsa de estudo ou outro subsídio aquando da frequência do Ensino Secundário.

A análise das respostas, evidenciada no quadro seguinte, dá-nos conta que 54% não recebeu qualquer subsídio naquele nível de ensino, face aos 46% dos que foram apoiados enquanto frequentaram o nível anterior ao Ensino Superior.

QUADRO 56 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 4: “O FILHO(A) RECEBEU APOIO SOCIAL (BOLSA DE ESTUDO OU OUTRO SUBSÍDIO) ENQUANTO FREQUENTOU O ENSINO SECUNDÁRIO?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Não	281	53,3	54,0	54,0
	Sim	239	45,4	46,0	100,0
	Total	520	98,7	100,0	
Missing	System	7	1,3		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 46 – QUESTÃO N.º 4: “O FILHO(A) RECEBEU APOIO SOCIAL (BOLSA DE ESTUDO OU OUTRO SUBSÍDIO) ENQUANTO FREQUENTOU O ENSINO SECUNDÁRIO?”

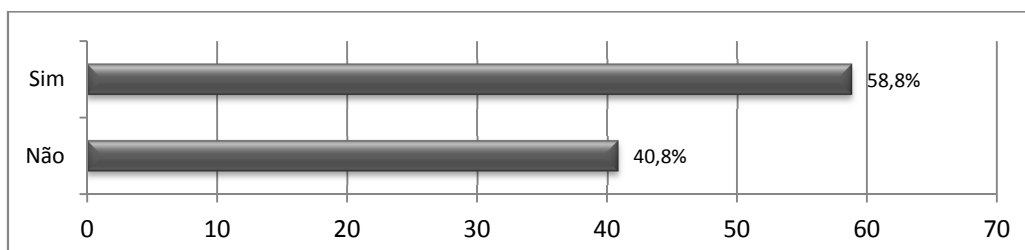


A pergunta seguinte pretendia saber se os pais tinham procurado informação sobre apoios sociais para os seus filhos antes da matrícula no Ensino Superior. A maioria (59%) afirma tê-lo feito contra 41% daqueles que não procuraram antes essa informação.

QUADRO 57 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 5: “PROCUROU INFORMAÇÃO QUE LHE PERMITISSE CANDIDATAR O SEU FILHO(A) A UMA BOLSA DE ESTUDO ANTES SE MATRICULAR NO ENSINO SUPERIOR?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Não	215	40,8	41,0	41,0
	Sim	310	58,8	59,0	100,0
	Total	525	99,6	100,0	
Missing	System	2	0,4		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 47 – QUESTÃO N.º 5: “PROCUROU INFORMAÇÃO QUE LHE PERMITISSE CANDIDATAR O SEU FILHO(A) A UMA BOLSA DE ESTUDO ANTES SE MATRICULAR NO ENSINO SUPERIOR?”



Seguidamente, procurámos conhecer através de que meio souberam que poderiam candidatar o(a) filho(a) aos apoios sociais no Ensino Superior.

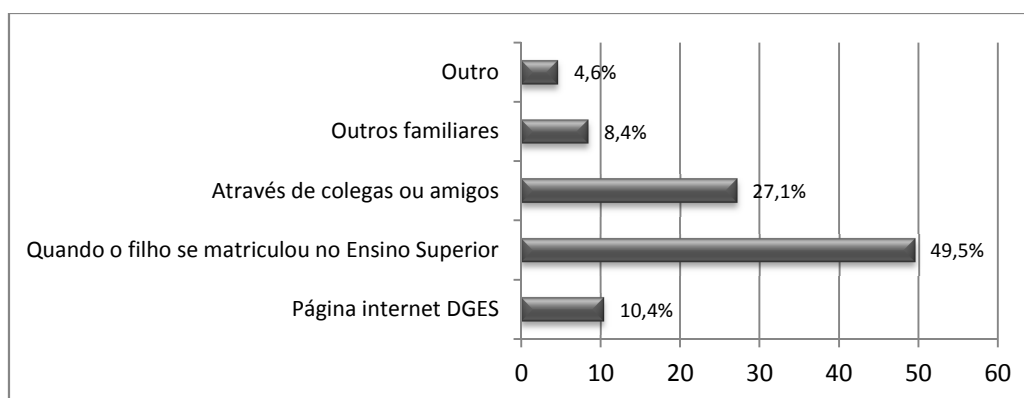
O quadro e gráfico seguintes mostram-nos que a maioria (50%) soube-o quando o(a) filho(a) efectuou a matrícula no estabelecimento de ensino que frequenta.

A outra forma expressa com valor percentual mais elevado indica como fonte dessa informação, os colegas ou amigos (27%).

QUADRO 58 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 6: “COMO TEVE CONHECIMENTO DA POSSIBILIDADE DE ELE/ELA SE CANDIDATAR AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS (BOLSA DE ESTUDO / ALOJAMENTO)?”

Opções de resposta	Frequência	%
Pela página da internet da Direcção Geral do Ensino Superior	58	10,4
Quando o seu filho matriculou no estabelecimento de ensino que frequenta	277	49,5
Através de colegas ou amigos	152	27,1
Outros familiares informaram-no	47	8,4
Outro	26	4,6
Total	560	100,0

GRÁFICO 48 – QUESTÃO N.º 6: “COMO TEVE CONHECIMENTO DA POSSIBILIDADE DE SE CANDIDATAR AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS (BOLSA DE ESTUDO / ALOJAMENTO)?”

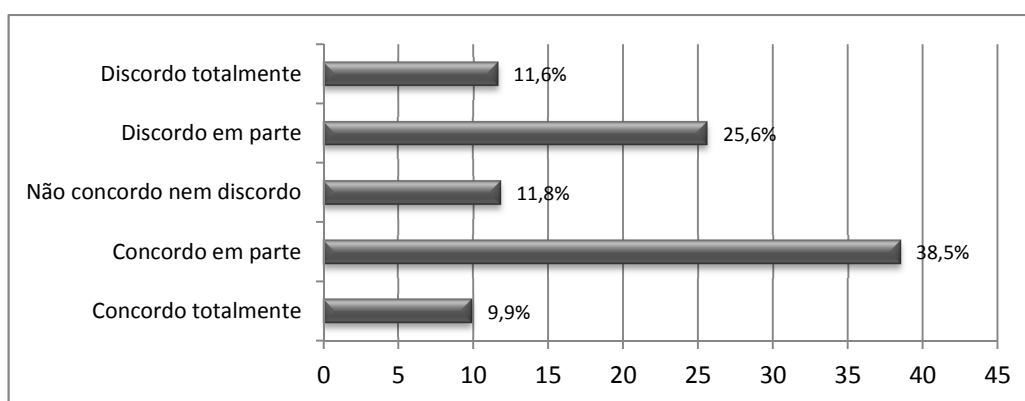


A questão seguinte pedia a opinião dos pais sobre se achavam fácil o processo de apresentação de candidatura aos benefícios sociais. Pelo quadro seguinte vemos que a maioria (39%) concorda em parte que é um processo fácil e 10% concorda totalmente com essa facilidade, perfazendo um total de 49%. Do lado da discordância total ou parcial surgem-nos 38%.

QUADRO 59 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 7: “TANTO QUANTO SEI, A APRESENTAÇÃO DE CANDIDATURA AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS É UM PROCESSO FÁCIL.”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	52	9,9	10,1	10,1
	Concordo em parte	203	38,5	39,6	49,7
	Não concordo nem discordo	62	11,8	12,1	61,8
	Discordo em parte	135	25,6	26,3	88,1
	Discordo totalmente	61	11,6	11,9	100,0
	Total	513	97,3	100,0	
Missing	System	14	2,7		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 49 – QUESTÃO N.º 7: “TANTO QUANTO SEI, A APRESENTAÇÃO DE CANDIDATURA AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS É UM PROCESSO FÁCIL.”

**Síntese:**

Quanto a subsídios recebidos pelos filhos ao nível do Ensino Secundário, a maioria (54%) não recebeu. Pelo contrário, 46% afirma que os seus educandos obtiveram um apoio social.

A procura de informação sobre benefícios sociais antes da matrícula no superior mereceu a atenção de 59% dos pais e 41% afirma não ter procurado tal informação.

Também 50% indica ter sabido da possibilidade de candidatura dos seus filhos aos benefícios sociais aquando da matrícula no Ensino Superior ou através de colegas e amigos (27%).

Quanto à sua percepção sobre a facilidade da apresentação do processo de candidatura aos benefícios sociais, 49% concorda total ou parcialmente que é fácil, face a 38% que discorda dessa facilidade.

1.2.4. CRITÉRIOS PARA A ATRIBUIÇÃO DA BOLSA DE ESTUDO

Quisemos também saber se os pais conheciam os critérios que permitiram atribuir ao seu filho uma bolsa de estudo.

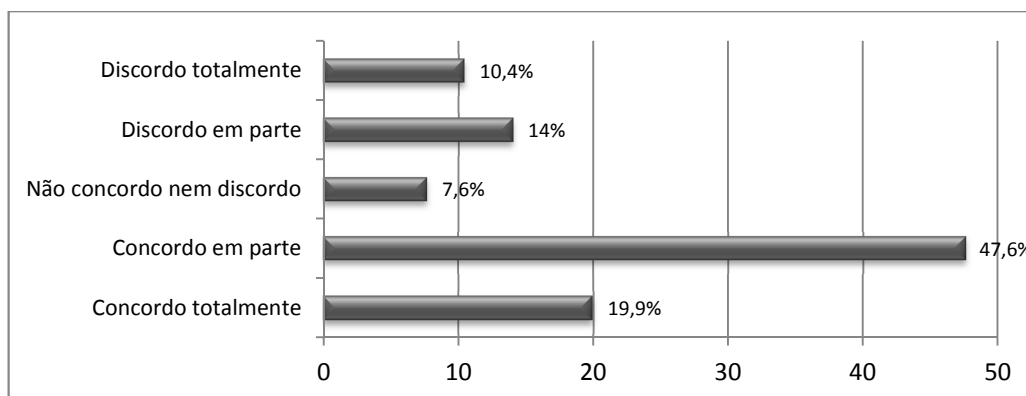
Dos inquiridos, 48% conhece parcialmente e 20% totalmente o que representa um total de 68%.

Do lado dos que manifestam desconhecimento quanto a esses critérios surgem-nos apenas 24%.

QUADRO 60 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 8 “COMO PAI, CONHECE BEM OS CRITÉRIOS QUE PERMITIRAM ATRIBUIR AO SEU FILHO(A) A BOLSA DE ESTUDOS.”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Conheço totalmente	105	19,9	20,0	20,0
	Concordo em parte	251	47,6	47,8	67,8
	Não conheço nem desconheço	40	7,6	7,6	75,4
	Desconheço em parte	74	14,0	14,1	89,5
	Desconheço totalmente	55	10,4	10,5	100,0
	Total	525	99,6	100,0	
Missing	System	2	0,4		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 50 – QUESTÃO N.º 8 “COMO PAI, CONHECE BEM OS CRITÉRIOS QUE PERMITIRAM ATRIBUIR AO SEU FILHO(A) A BOLSA DE ESTUDOS.”



O quadro e gráfico seguintes dizem respeito à questão relativa ao método de atribuição de uma bolsa de estudo num determinado montante, método esse que faz depender o respectivo cálculo da análise dos rendimentos do agregado familiar.

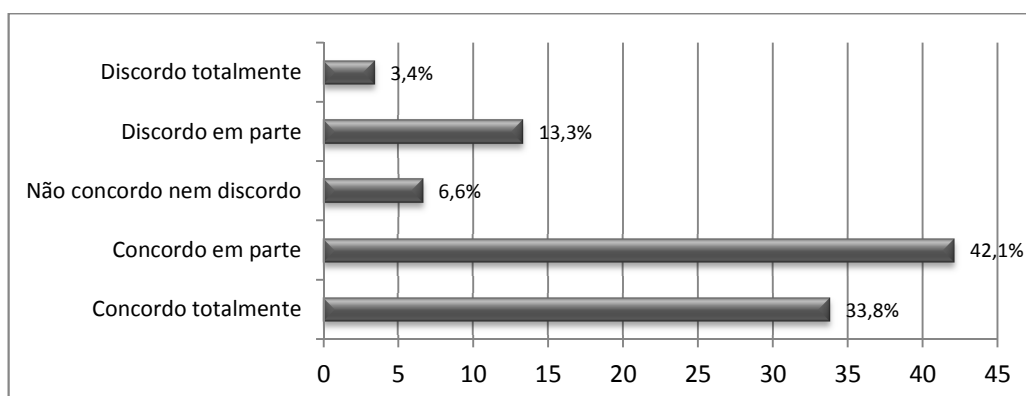
Dos inquiridos, 42% concorda parcialmente com esse método e 34% concorda totalmente, exprimindo-se assim a concordância total ou parcial com uns expressivos 76%.

Do lado dos que não concordam, total ou parcialmente, responde uma percentagem correspondente a 17%.

QUADRO 61 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 9: “O VALOR DA BOLSA A ATRIBUIR CALCULA-SE A PARTIR DA ANÁLISE DOS RENDIMENTOS DO AGREGADO FAMILIAR. ESTE É UM MÉTODO COM O QUAL:”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	178	33,8	34,0	34,0
	Concordo em parte	222	42,1	42,4	76,5
	Não concordo nem discordo	35	6,6	6,7	83,2
	Discordo em parte	70	13,3	13,4	96,6
	Discordo totalmente	18	3,4	3,4	100,0
	Total	523	99,2	100,0	
Missing	System	4	0,8		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 51 – QUESTÃO N.º 9: “O VALOR DA BOLSA A ATRIBUIR CALCULA-SE A PARTIR DA ANÁLISE DOS RENDIMENTOS DO AGREGADO FAMILIAR. ESTE É UM MÉTODO COM O QUAL:”



Noutra questão, os pais inquiridos manifestam também a sua concordância que a atribuição de bolsa de estudo esteja relacionada com o rendimento escolar dos estudantes bolseiros. 37% concorda em parte e 33% concorda totalmente que quem não obtiver rendimento escolar não deve receber bolsa no ano seguinte, o que perfaz

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

1. Os questionários

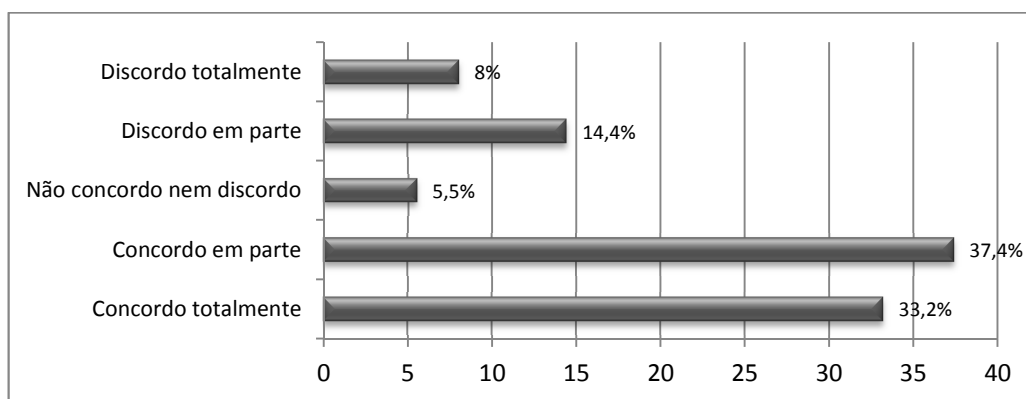
Questionário a pais de estudantes bolsheiros – Resultado da análise descritiva dos dados

um total de 70% do lado dessa concordância. Pelo contrário, 22% discordam dessa exigência.

QUADRO 62 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 10: “A ATRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DE ESTUDO ESTÁ ASSOCIADA AO RENDIMENTO ESCOLAR. QUEM NÃO OBTIVER APROVEITAMENTO MÍNIMO NÃO TEM DIREITO À BOLSA NO ANO SEGUINTE. SOBRE ESTE ASSUNTO:”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	175	33,2	33,7	33,7
	Concordo em parte	197	37,4	38,0	71,7
	Não concordo nem discordo	29	5,5	5,6	77,3
	Discordo em parte	76	14,4	14,6	91,9
	Discordo totalmente	42	8,0	8,1	100,0
	Total	519	98,5	100,0	
Missing	System	8	1,5		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 52 – QUESTÃO N.º 10: ASSOCIAÇÃO DA ATRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DE ESTUDO AO RENDIMENTO ESCOLAR



Síntese:

Quanto aos critérios de atribuição de bolsa de estudo ao(s) seu(s) filho(s), 68% conhece-os e 24% revela desconhece-los.

Relativamente ao método de atribuição que se sustenta na análise dos rendimentos do agregado familiar para atribuir ou não da bolsa ou para a atribuir num certo montante, 76% concorda com o método e 17% não.

Os pais que responderam ao questionário também concordam (70%) que quem não obtiver rendimento escolar deve perder o direito à bolsa de estudo no ano seguinte, face a 22% que não concorda com isso.

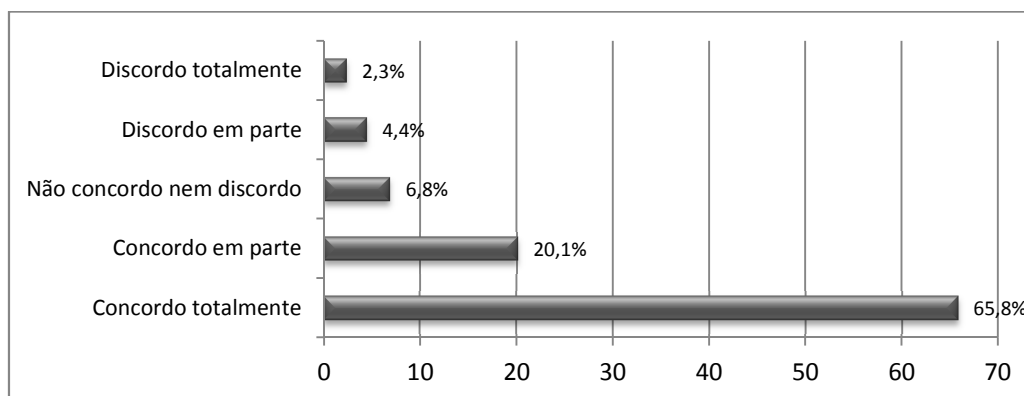
1.2.5. ANÁLISE DE PROCESSOS E MECANISMOS DE CONTROLO

Quando questionados sobre se a análise dos processos de atribuição de bolsas de estudo dever ser feita no Instituto Politécnico que cada estudante frequenta, 66% dos pais concordou totalmente e 20% concordou em parte o que representa um total de 80% no sentido da concordância. Os que discordam de todo ou em parte representam apenas 7% do total.

QUADRO 63 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 11: “A ANÁLISE DOS PROCESSOS DE BOLSAS DE ESTUDO DEVE SER FEITA NO INSTITUTO POLITÉCNICO QUE CADA ESTUDANTE FREQUENTA.”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	347	65,8	66,2	66,2
	Concordo em parte	106	20,1	20,2	86,5
	Não concordo nem discordo	36	6,8	6,9	93,3
	Discordo em parte	23	4,4	4,4	97,7
	Discordo totalmente	12	2,3	2,3	100,0
	Total	524	99,4	100,0	
Missing	System	3	0,6		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 53 – QUESTÃO N.º 11: “A ANÁLISE DOS PROCESSOS DE BOLSAS DE ESTUDO DEVE SER FEITA NO INSTITUTO POLITÉCNICO QUE CADA ESTUDANTE FREQUENTA.”



Também quisemos saber se os pais concordavam ou discordavam que, para efeitos do cálculo da bolsa de estudo dos seus filhos, bastaria declarar os rendimentos sem apresentar nenhum documento comprovativo.

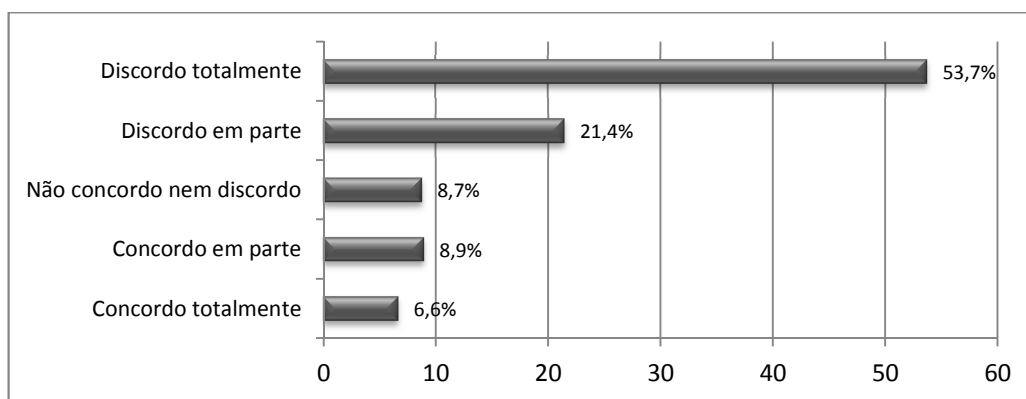
As respostas, cuja análise consta do quadro e gráfico seguintes, evidenciam que uma maioria de 54% discorda totalmente disso a que se somam mais 21% que discordam parcialmente, perfazendo um total de 75%.

Os que concordam total ou parcialmente representam 16% do total.

QUADRO 64 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 12: “PARA EFEITOS DE CÁLCULO DE BOLSA DE ESTUDO DEVE SER APENAS NECESSÁRIO DECLARAR OS RENDIMENTOS E DESPESAS EFECTUADAS SEM O DOCUMENTO COMPROVATIVO.”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	35	6,6	6,7	6,7
	Concordo em parte	47	8,9	9,0	15,6
	Não concordo nem discordo	46	8,7	8,8	24,4
	Discordo em parte	113	21,4	21,6	46,0
	Discordo totalmente	283	53,7	54,0	100,0
	Total	524	99,4	100,0	
Missing	System	3	0,6		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 54 – QUESTÃO N.º 12: “PARA EFEITOS DE CÁLCULO DE BOLSA DE ESTUDO DEVE SER APENAS NECESSÁRIO DECLARAR OS RENDIMENTOS E DESPESAS EFECTUADAS SEM O DOCUMENTO COMPROVATIVO.”



Quando foi pedido aos inquiridos que se manifestassem sobre o facto dos Serviços de Acção Social deverem investigar, mediante entrevistas, visitas domiciliárias ou outros meios, se são verdadeiras as informações prestadas pelos

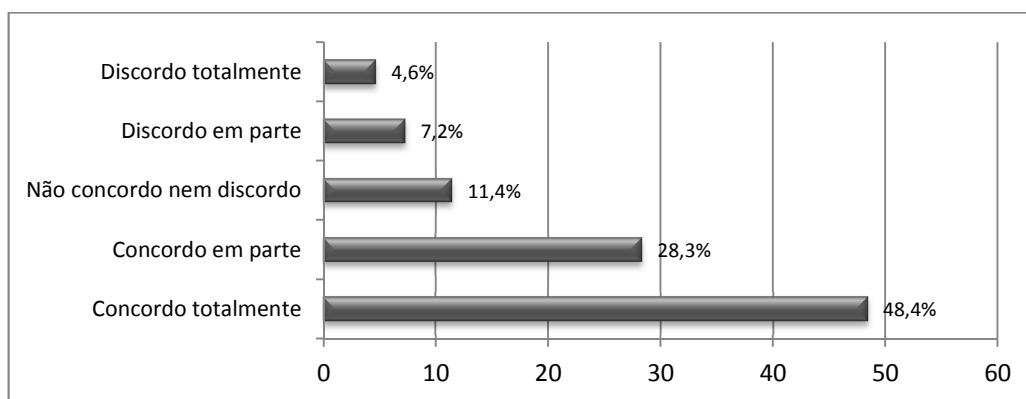
estudantes bolseiros quanto ao rendimento do seu agregado familiar, 48% concorda totalmente e 28% concorda em parte.

O total, neste sentido da concordância com este método de apuramento da veracidade dos dados fornecidos aponta para um total de 76% dos inquiridos, contra os 12% que não concorda com tais medidas.

QUADRO 65 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 13: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM VERIFICAR SE SÃO VERDADEIRAS AS DECLARAÇÕES PRESTADAS PELOS ESTUDANTES BOLSEIROS QUANTO AOS RENDIMENTOS DO SEU AGREGADO FAMILIAR, MEDIANTE A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS, VISITAS DOMICILIÁRIAS E OUTRAS DILIGÊNCIAS COMPLEMENTARES.”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	255	48,4	48,5	48,5
	Concordo em parte	149	28,3	28,3	76,8
	Não concordo nem discordo	60	11,4	11,4	88,2
	Discordo em parte	38	7,2	7,2	95,4
	Discordo totalmente	24	4,6	4,6	100,0
	Total	526	99,8	100,0	
Missing	System	1	0,2		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 55 – QUESTÃO N.º 13: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM VERIFICAR SE SÃO VERDADEIRAS AS DECLARAÇÕES PRESTADAS PELOS ESTUDANTES BOLSEIROS QUANTO AOS RENDIMENTOS DO SEU AGREGADO FAMILIAR, MEDIANTE A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS, VISITAS DOMICILIÁRIAS E OUTRAS DILIGÊNCIAS COMPLEMENTARES.”



Também uma larga maioria daqueles que responderam ao nosso questionário, (76%), concorda totalmente e mais 17% concorda, em parte, que os Serviços de Acção Social devem investigar os alunos que recebem bolsa de estudo mas que manifestem sinais exteriores de riqueza.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

1. Os questionários

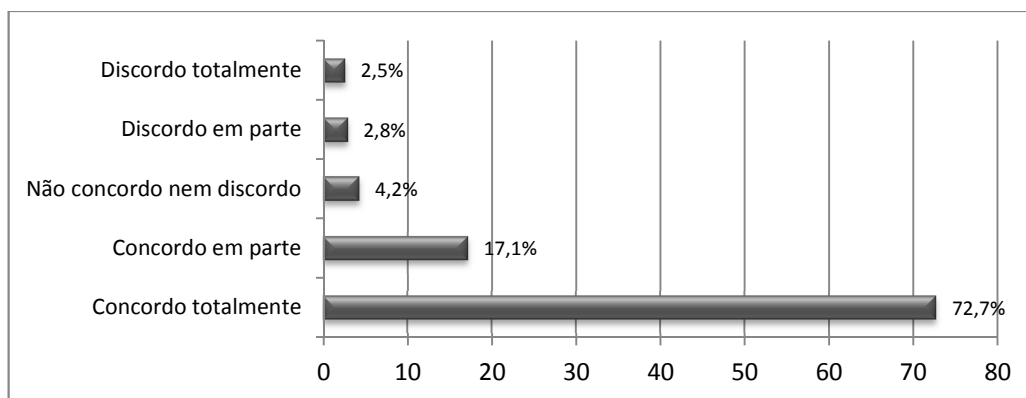
Questionário a pais de estudantes bolseiros – Resultado da análise descritiva dos dados

Assim sendo, uma significativa percentagem de 93% dos inquiridos demonstra-se inteiramente de acordo com tais medidas.

QUADRO 66 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 14: “A MANIFESTAÇÃO DE SINAIS DE RIQUEZA, COMO POR EXEMPLO, CONDUZIR VEÍCULOS DISPENDIOSOS POR PARTE DE ESTUDANTES BOLSEIROS, DEVE LEVAR À INVESTIGAÇÃO DESSE ALUNO POR PARTE DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	383	72,7	73,2	73,2
	Concordo em parte	90	17,1	17,2	90,4
	Não concordo nem discordo	22	4,2	4,2	94,6
	Discordo em parte	15	2,8	2,9	97,5
	Discordo totalmente	13	2,5	2,5	100,0
Total		523	99,2	100,0	
Missing	System	4	0,8		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 56 – QUESTÃO N.º 14: “A MANIFESTAÇÃO DE SINAIS DE RIQUEZA, COMO POR EXEMPLO, CONDUZIR VEÍCULOS DISPENDIOSOS POR PARTE DE ESTUDANTES BOLSEIROS, DEVE LEVAR À INVESTIGAÇÃO DESSE ALUNO POR PARTE DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL?”



Síntese:

A maioria (80%) dos pais inquiridos manifestou a sua concordância quanto ao facto da análise dos processos de atribuição de bolsa de estudo dever ser feita no Instituto Politécnico que cada estudante bolsheiro frequenta.

Entre os inquiridos, 75% discorda que, para constituir o processo de candidatura à bolsa, baste declarar os rendimentos sem apresentar documentos justificativos.

Também 76% concorda que os Serviços de Acção Social investiguem se as declarações de rendimentos apresentadas são coincidentes com a realidade,

mediante a realização de visitas domiciliárias, de entrevistas aos estudantes em causa ou efectuando outras diligências.

Finalmente, 93% concorda que os Serviços de Acção Social investiguem aqueles alunos bolseiros que manifestarem sinais exteriores de riqueza.

1.2.6. VALOR DA BOLSA DE ESTUDO

Outro aspecto considerado e que apresentamos no quadro e gráfico seguintes, dizia respeito ao valor da bolsa de estudo atribuída.

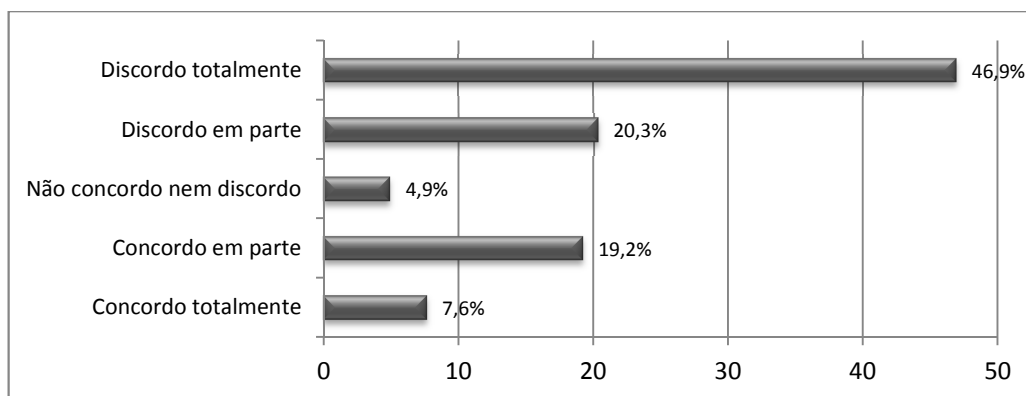
Quando perguntámos aos pais se a bolsa de estudo foi suficiente para o seu educando fazer face às despesas com a frequência do Ensino Superior, a maioria (47%) discordou totalmente e mais 20% discordou em parte, num total de 67%.

Apenas 28% dos inquiridos concorda total ou parcialmente que a bolsa seja suficiente para suportar aqueles encargos.

QUADRO 67 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 15: “O VALOR DA BOLSA DE ESTUDO QUE FOI ATRIBUÍDA AO SEU FILHO(A) É SUFICIENTE PARA ELE FAZER FACE ÀS DESPESAS COM A FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR.”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	40	7,6	7,7	7,7
	Concordo em parte	101	19,2	19,4	27,1
	Não concordo nem discordo	26	4,9	5,0	32,1
	Discordo em parte	107	20,3	20,5	52,6
	Discordo totalmente	247	46,9	47,4	100,0
	Total	521	98,9	100,0	
Missing	System	6	1,1		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 57 – QUESTÃO N.º 15: “O VALOR DA BOLSA DE ESTUDO QUE FOI ATRIBUÍDA AO SEU FILHO(A) É SUFICIENTE PARA ELE FAZER FACE ÀS DESPESAS COM A FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR.”



Quando lhes perguntámos se a bolsa de estudo e o alojamento atribuído pelos Serviços de Acção Social foram essenciais para que o seu filho(a) frequentasse o

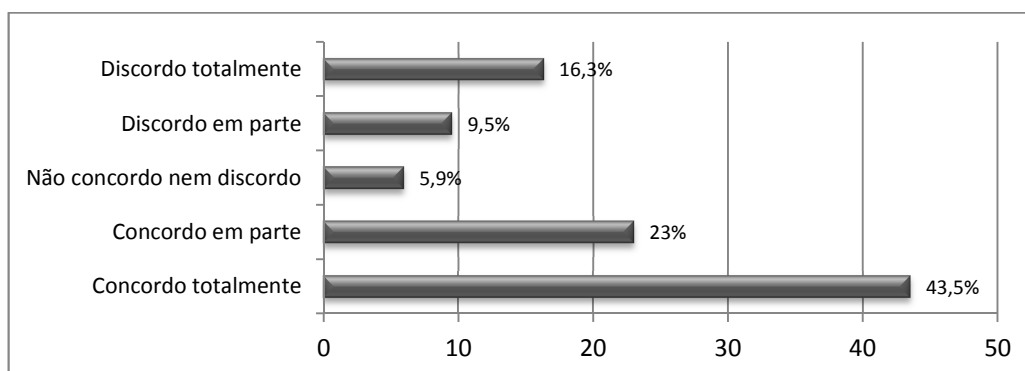
Ensino Superior, a maioria concorda totalmente (44%) ou parcialmente (23%), num total de concordância com essa essencialidade de 67%.

Discordaram no todo ou em parte que a bolsa de estudo fosse essencial, 26% dos inquiridos.

QUADRO 68 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 16: “A BOLSA DE ESTUDO E O ALOJAMENTO ATRIBUÍDOS PELOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL, FORAM ESSENCIAIS PARA QUE ELE/ELA FREQUENTASSEM O ENSINO SUPERIOR.”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	229	43,5	44,3	44,3
	Concordo em parte	121	23,0	23,4	67,7
	Não concordo nem discordo	31	5,9	6,0	73,7
	Discordo em parte	50	9,5	9,7	83,4
	Discordo totalmente	86	16,3	16,6	100,0
	Total	517	98,1	100,0	
Missing	System	10	1,9		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 58 – QUESTÃO N.º 16: “A BOLSA DE ESTUDO E O ALOJAMENTO ATRIBUÍDOS PELOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL, FORAM ESSENCIAIS PARA QUE ELE/ELA FREQUENTASSEM O ENSINO SUPERIOR.”



Síntese:

67% dos pais inquiridos discordam que o valor da bolsa de estudo atribuída seja suficiente para fazer face aos encargos escolares dos seus educandos.

Também foram 67% do total, aqueles que consideram a bolsa de estudo essencial para que o seu filho frequentasse o Ensino Superior.

1.2.7. APOIOS INDIRECTOS

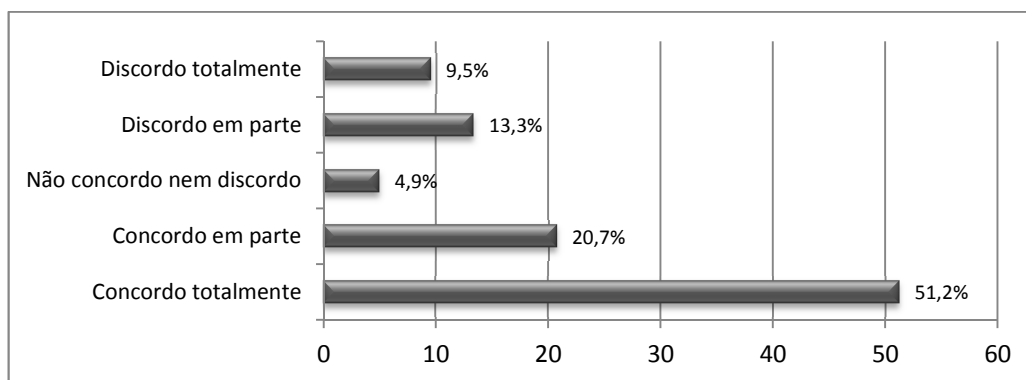
Relativamente aos apoios indirectos, como podemos verificar no quadro e gráfico seguintes, 51% dos pais concorda totalmente e 21% concorda em parte que os preços praticados nas cantinas e bares sejam iguais para todos os estudantes, o que perfaz um total de 72% dos que concordam.

Por outro lado, aqueles que não estão de acordo, representam 23% do total

QUADRO 69 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 17: “OS PREÇOS EM VIGOR NAS CANTINAS E BARES DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM SER IGUAIS PARA TODOS OS ESTUDANTES.”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	270	51,2	51,4	51,4
	Concordo em parte	109	20,7	20,8	72,2
	Não concordo nem discordo	26	4,9	5,0	77,1
	Discordo em parte	70	13,3	13,3	90,5
	Discordo totalmente	50	9,5	9,5	100,0
	Total	525	99,6	100,0	
Missing	System	2	0,4		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 59 – QUESTÃO N.º 17: “OS PREÇOS EM VIGOR NAS CANTINAS E BARES DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM SER IGUAIS PARA TODOS OS ESTUDANTES.”



A concordância total (56%) ou parcial (22%) dos pais também foi revelada quando se lhes pediu que manifestassem a sua opinião quanto ao facto do alojamento nas residências para estudantes dever ser reservado prioritariamente para estudantes.

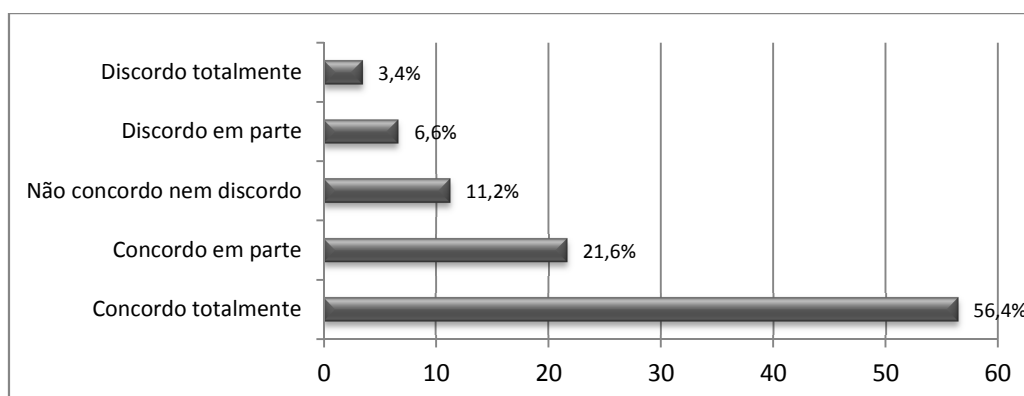
Como podemos verificar, esse sentido da concordância é reflectido por um total de 78% dos que responderam.

Apenas 10% dos inquiridos discorda desse direito de prioridade reservado aos estudantes bolseiros.

QUADRO 70 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 18: “O ALOJAMENTO NAS RESIDÊNCIAS DE ESTUDANTES DEVE SER PRIORITARIAMENTE RESERVADO PARA OS ESTUDANTES BOLSEIROS.”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	297	56,4	56,8	56,8
	Concordo em parte	114	21,6	21,8	78,6
	Não concordo nem discordo	59	11,2	11,3	89,9
	Discordo em parte	35	6,6	6,7	96,6
	Discordo totalmente	18	3,4	3,4	100,0
	Total	523	99,2	100,0	
Missing	System	4	0,8		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 60 – QUESTÃO N.º 18: “O ALOJAMENTO NAS RESIDÊNCIAS DE ESTUDANTES DEVE SER PRIORITARIAMENTE RESERVADO PARA OS ESTUDANTES BOLSEIROS.”



Síntese:

Preços iguais nas cantinas e bares dos Serviços de Acção Social para todos os estudantes é a opinião manifestada pela maioria dos pais inquiridos (72%).

É também uma maioria de 78% a daqueles que concorda que o alojamento nas residências para estudantes deve ser prioritariamente reservado para estudantes bolseiros.

1.2.8. RELEVÂNCIA DO APOIO SOCIAL

Quisemos também saber, junto dos pais, se, no caso de não ter sido atribuída bolsa de estudo, os seus filhos teriam frequentado na mesma o Ensino Superior.

Podemos conferir na tabela e gráficos que se seguem, que a maioria (25%) discorda totalmente.

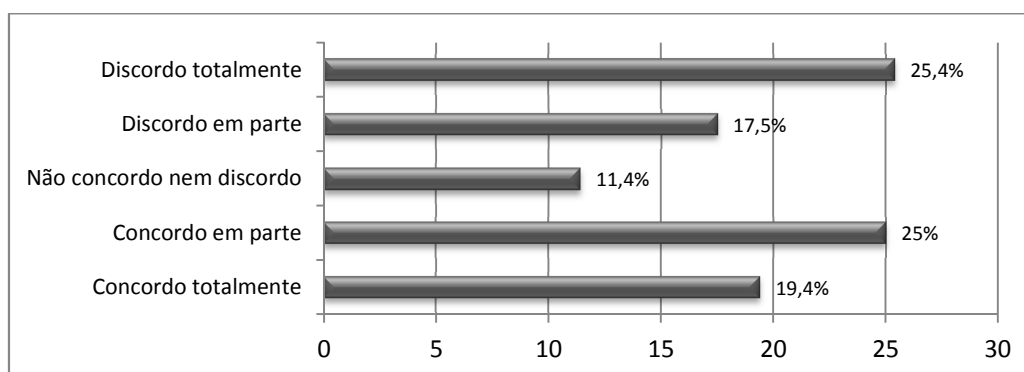
A este valor juntam-se os que discordam em parte (18%), perfazendo um total de 43%.

Este resultado tem necessariamente de ser balanceado com o que vai em sentido contrário: 25% concorda em parte e 19% concorda totalmente, apontando para um total de 44% daqueles que manifestam a sua concordância com a afirmação feita.

QUADRO 71 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 19: “SE NÃO TIVESSE SIDO ATRIBUÍDA BOLSA DE ESTUDOS O SEU FILHO(A) TERIA FREQUENTADO NA MESMA O ENSINO SUPERIOR.”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	102	19,4	19,6	19,6
	Concordo em parte	132	25,0	25,4	45,0
	Não concordo nem discordo	60	11,4	11,5	56,5
	Discordo em parte	92	17,5	17,7	74,2
	Discordo totalmente	134	25,4	25,8	100,0
	Total	520	98,7	100,0	
Missing	System	7	1,3		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 61 – QUESTÃO N.º 19: “SE NÃO TIVESSE SIDO ATRIBUÍDA BOLSA DE ESTUDOS O SEU FILHO(A) TERIA FREQUENTADO NA MESMA O ENSINO SUPERIOR.”



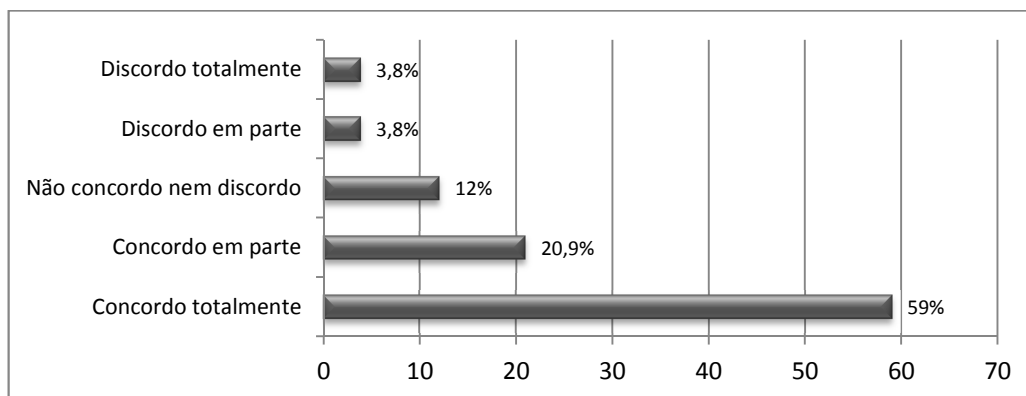
Quando afirmámos que cada Instituto Politécnico deve dispor de Serviços de Acção Social próprios e autónomos, 59% dos pais concordaram totalmente e 25% concordaram em parte, o que representa um valor de 84% no sentido da concordância.

Como podemos observar no quadro e no gráfico que se seguem, manifesta desacordo, um total de 8%.

QUADRO 72 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 20: “CADA INSTITUTO POLITÉCNICO DEVE DISPOR DE SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL PRÓPRIOS E AUTÓNOMOS.”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	311	59,0	59,4	59,4
	Concordo em parte	110	20,9	21,0	80,3
	Não concordo nem discordo	63	12,0	12,0	92,4
	Discordo em parte	20	3,8	3,8	96,2
	Discordo totalmente	20	3,8	3,8	100,0
	Total	524	99,4	100,0	
Missing	System	3	0,6		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 62 – QUESTÃO N.º 20: “CADA INSTITUTO POLITÉCNICO DEVE DISPOR DE SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL PRÓPRIOS E AUTÓNOMOS.”



Em seguida, confrontámos os inquiridos com a questão relativa à centralização dos Serviços de Acção Social no MCTES.

A maioria dos inquiridos, (38%), não concorda nem discorda, mas a outra tendência predominante (35%) reflecte os que concordam total ou parcialmente com a proposta.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

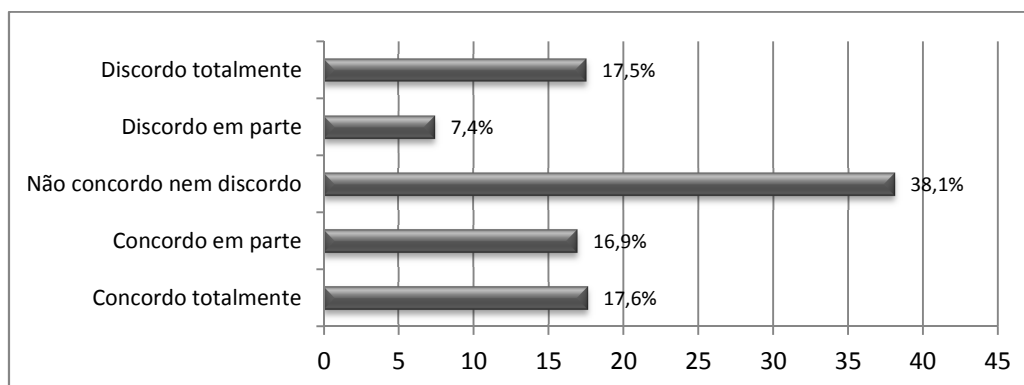
1. Os questionários

Questionário a pais de estudantes bolseiros – Resultado da análise descritiva dos dados

QUADRO 73 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 21: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVERIAM SER CENTRALIZADOS NO MCTES (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR).”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	93	17,6	18,1	18,1
	Concordo em parte	89	16,9	17,3	35,4
	Não concordo nem discordo	201	38,1	39,1	74,5
	Discordo em parte	39	7,4	7,6	82,1
	Discordo totalmente	92	17,5	17,9	100,0
	Total	514	97,5	100,0	
Missing	System	13	2,5		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 63 – QUESTÃO N.º 21: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVERIAM SER CENTRALIZADOS NO MCTES (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR).”



Síntese:

Valores próximos exprimem os que concordam (44%) e os que discordam (43%) que os filhos teriam frequentado o Ensino Superior mesmo que não tivessem recebido bolsa de estudo.

Já quanto à existência de Serviços de Acção Social em cada Instituto Politécnico, 84% dos inquiridos manifesta a sua concordância.

Finalmente, uma maioria de 38% não concorda nem discorda relativamente à centralização dos Serviços de Acção Social no MCTES, sendo o valor mais próximo (35%), relativo aos que concordam com isso.

1.2.9. EMPRÉSTIMO

Atentando nos dados sintetizados no quadro e gráfico seguintes, 49% dos pais discordam totalmente que as bolsas de estudo a fundo perdido devam ser substituídas por empréstimos a contrair pelo estudante ou pela família.

A este valor acrescentam-se mais 12% dos que discorda em parte, perfazendo um valor total de 61% de discordantes.

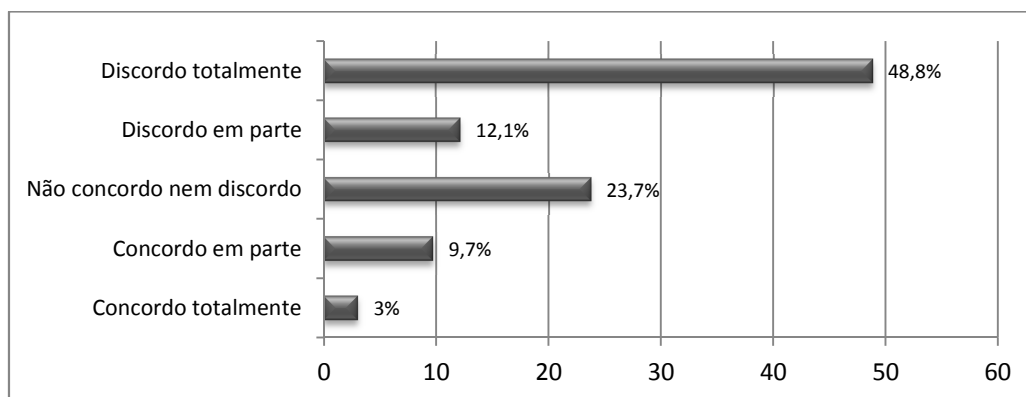
Um valor representativo (23%) é-nos dado pelos que não concordam nem discordam.

Finalmente, concordam totalmente com essa substituição das bolsas por empréstimos, apenas 3% e, em parte, 10%.

QUADRO 74 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 22: “AS BOLSAS DE ESTUDO A FUNDO PERDIDO DEVERIAM SER SUBSTITUÍDAS POR EMPRÉSTIMOS A CONTRAIR PELO ESTUDANTE OU PELA SUA FAMÍLIA?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	16	3,0	3,1	3,1
	Concordo em parte	51	9,7	9,9	13,1
	Não concordo nem discordo	125	23,7	24,4	37,4
	Discordo em parte	64	12,1	12,5	49,9
	Discordo totalmente	257	48,8	50,1	100,0
	Total	513	97,3	100,0	
Missing	System	14	2,7		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 64 – QUESTÃO N.º 22: “AS BOLSAS DE ESTUDO A FUNDO PERDIDO DEVERIAM SER SUBSTITUÍDAS POR EMPRÉSTIMOS A CONTRAIR PELO ESTUDANTE OU PELA SUA FAMÍLIA?”



Em seguida, quisemos conhecer a opinião dos inquiridos sobre se achavam que os seus educandos se tornariam mais responsáveis caso, em vez da bolsa de estudo, contraíssem um empréstimo que teriam de reembolsar no fim do seu curso.

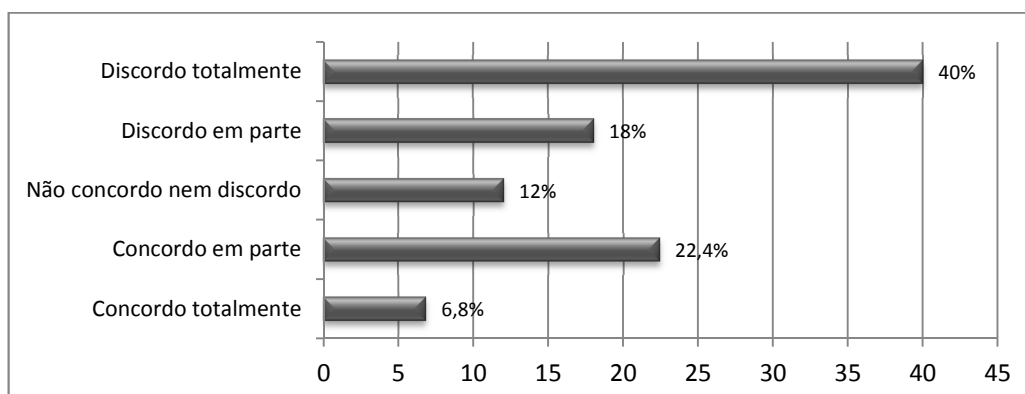
A maioria, (40%), discorda totalmente e mais 18% discordam em parte, apresentando o sentido da discordância um valor total de 58%.

Do lado dos que concordam, 7% fazem-no totalmente e 22% em parte, representando um total de 29%.

QUADRO 75 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 23: “SE EM VEZ DA BOLSA, FOSSE CONCEDIDO UM EMPRÉSTIMO AO SEU FILHO(A) QUE TIVESSE DE O REEMBOLSAR APÓS TERMINAR OS ESTUDOS E OBTER EMPREGO, ISSO CONTRIBUÍRIA PARA O(A) RESPONSABILIZAR MAIS.”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	36	6,8	6,9	6,9
	Concordo em parte	118	22,4	22,6	29,4
	Não concordo nem discordo	63	12,0	12,0	41,5
	Discordo em parte	95	18,0	18,2	59,7
	Discordo totalmente	211	40,0	40,3	100,0
	Total	523	99,2	100,0	
Missing	System	4	0,8		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 65 – QUESTÃO N.º 23: “SE EM VEZ DA BOLSA, FOSSE CONCEDIDO UM EMPRÉSTIMO AO SEU FILHO(A) QUE TIVESSE DE O REEMBOLSAR APÓS TERMINAR OS ESTUDOS E OBTER EMPREGO, ISSO CONTRIBUÍRIA PARA O(A) RESPONSABILIZAR MAIS.”



Quando perguntámos aos pais se tentariam que os seus filhos procurassem um emprego em *part-time*, caso deixassem de receber bolsa de estudo, como podemos observar no quadro e gráfico que se seguem, as opiniões inclinaram-se

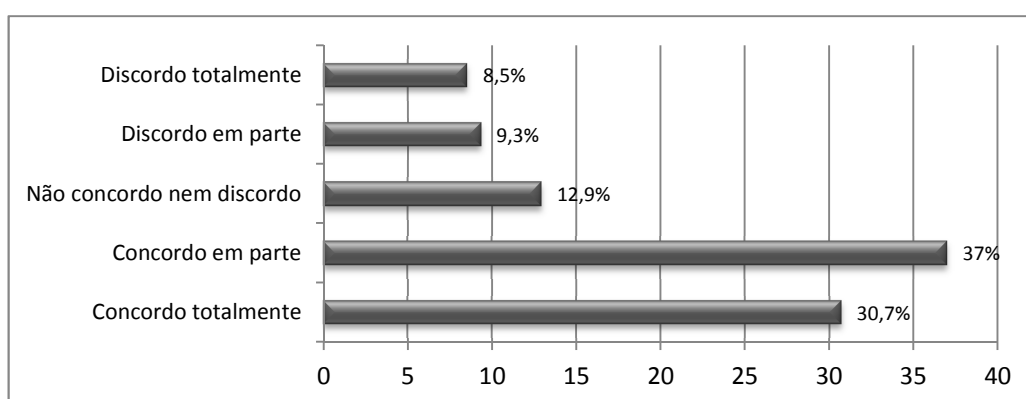
predominantemente no sentido positivo: 31% concordam totalmente e 37% concordam em parte, o que perfaz 68%.

O sentido discordante não engloba mais de 18% dos inquiridos.

QUADRO 76 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 24: “SE O SEU FILHO(A) DEIXASSE DE BENEFICIAR DE BOLSA DE ESTUDO TENTARIA QUE ELE/ELA PROCURASSE UM EMPREGO EM *PART-TIME* QUE AUXILIASSE NAS DESPESAS COM OS ESTUDOS.”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	162	30,7	31,2	31,2
	Concordo em parte	195	37,0	37,6	68,8
	Não concordo nem discordo	68	12,9	13,1	81,9
	Discordo em parte	49	9,3	9,4	91,3
	Discordo totalmente	45	8,5	8,7	100,0
	Total	519	98,5	100,0	
Missing	System	8	1,5		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 66 – QUESTÃO N.º 24: “SE O SEU FILHO(A) DEIXASSE DE BENEFICIAR DE BOLSA DE ESTUDO TENTARIA QUE ELE/ELA PROCURASSE UM EMPREGO EM *PART-TIME* QUE AUXILIASSE NAS DESPESAS COM OS ESTUDOS.”



Síntese:

A substituição das bolsas de estudo concedidas a fundo perdido por empréstimos a devolver no final do curso é uma proposta com a qual 61% dos pais não concorda.

Há um número com certa expressão (23%) de pais que relativamente a este tema não concorda nem discorda.

Os pais também discordam na sua maioria (58%) que a substituição da bolsa pelo empréstimo possa contribuir para tornar os seus filhos bolsheiros mais responsáveis.

Já quanto a procurar um emprego a tempo parcial caso deixassem de receber bolsa, 68% dos pais concorda com esta proposta.

1.2.10. ALTERNATIVA AO APOIO SOCIAL DIRECTO

Como alternativa ao apoio social directo pediu-se aos pais que exprimissem a sua opinião sobre se os estudantes bolseiros, e em particular os mais carenciados, deveriam procurar um trabalho remunerado que servisse de ajuda para lhes custear os estudos.

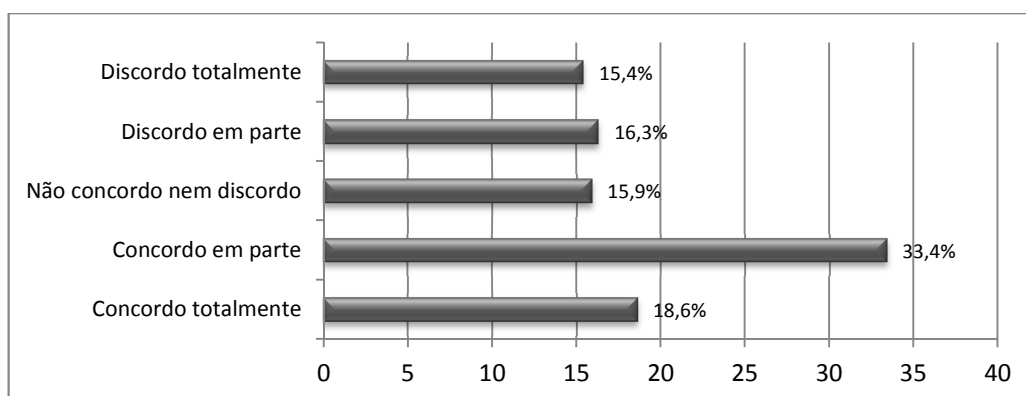
A maioria, (33%), concorda em parte e 19% concorda totalmente, perfazendo um total de 52% de pais que manifestam a sua concordância.

Do lado da discordância manifesta-se um total de 31% de pais.

QUADRO 77 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 25: “OS ESTUDANTES, PRINCIPALMENTE OS MAIS CARENCIADOS, DEVIAM PROCURAR UMA OCUPAÇÃO PAGA QUE FOSSE UMA AJUDA FINANCEIRA PARA OS SEUS ESTUDOS.”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	98	18,6	18,7	18,7
	Concordo em parte	176	33,4	33,5	52,2
	Não concordo nem discordo	84	15,9	16,0	68,2
	Discordo em parte	86	16,3	16,4	84,6
	Discordo totalmente	81	15,4	15,4	100,0
	Total	525	99,6	100,0	
Missing	System	2	0,4		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 67 – QUESTÃO N.º 25: “OS ESTUDANTES, PRINCIPALMENTE OS MAIS CARENCIADOS, DEVIAM PROCURAR UMA OCUPAÇÃO PAGA QUE FOSSE UMA AJUDA FINANCEIRA PARA OS SEUS ESTUDOS.”



Síntese:

A maioria dos pais inquiridos (52%) concorda que os estudantes bolsheiros carenciados procurem um trabalho remunerado que os auxilie nas despesas com os estudos.

1.2.11. INTERVENÇÃO FINANCEIRA DO ESTADO

Abordando os temas das propinas, propunha-se que os pais expressassem a sua opinião sobre se as propinas deveriam aumentar como forma de compensar o Estado relativamente ao esforço despendido no apoio através de bolsas de estudo atribuídas aos estudantes mais carenciados.

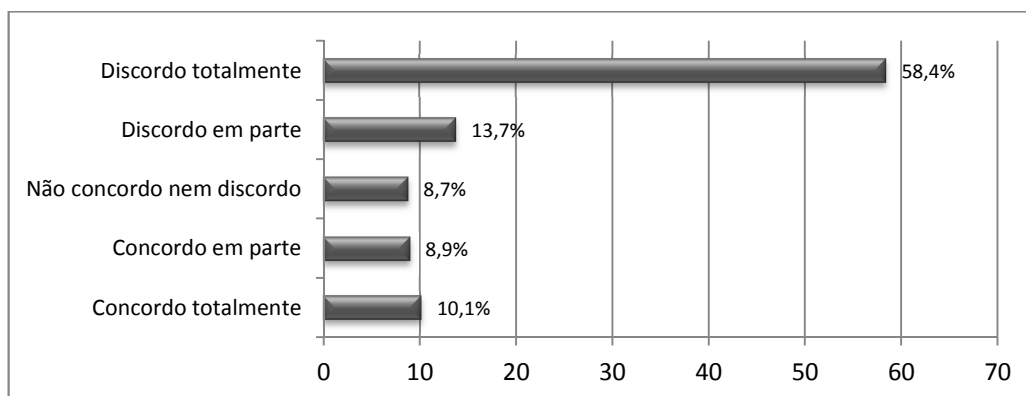
A opinião maioritária (58%) manifesta a sua discordância total e mais 14% discordam em parte.

Este sentido da discordância assume um valor total de 72%, contra os 19% dos que concordam totalmente ou em parte com o aumento do valor das propinas.

QUADRO 78 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 26: “O VALOR DAS PROPINAS DEVE AUMENTAR COMO FORMA DE COMPENSAR O ESFORÇO DO ESTADO NA ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE ESTUDO AOS MAIS CARENCIADOS?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	53	10,1	10,1	10,1
	Concordo em parte	47	8,9	8,9	19,0
	Não concordo nem discordo	46	8,7	8,7	27,8
	Discordo em parte	72	13,7	13,7	41,4
	Discordo totalmente	308	58,4	58,6	100,0
	Total	526	99,8	100,0	
Missing	System	1	0,2		
Total		527	100,0		

GRÁFICO 68 – QUESTÃO N.º 26: “O VALOR DAS PROPINAS DEVE AUMENTAR COMO FORMA DE COMPENSAR O ESFORÇO DO ESTADO NA ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE ESTUDO AOS MAIS CARENCIADOS?”



Quando se lhes pediu a opinião sobre se o Estado deveria deixar de apoiar financeiramente as cantinas, os serviços médicos, as residências das instituições de Ensino Superior e canalizar essas verbas exclusivamente para bolsas de estudo, os pais dos estudantes bolseiros opinaram, na sua maioria, (57%) no sentido da discordância total e mais 19% discorda, em parte, dessa hipótese, perfazendo um total de 76% de opiniões discordantes.

Os que concordam com a eventual implementação dessa medida não ultrapassam os 13%.

QUADRO 79 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 27: “O ESTADO DEVE DEIXAR DE APOIAR FINANCEIRAMENTE AS CANTINAS, SERVIÇOS MÉDICOS, RESIDÊNCIAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, E APLICAR OS MONTANTES DESSE APOIO EXCLUSIVAMENTE EM BOLSAS DE ESTUDO.”

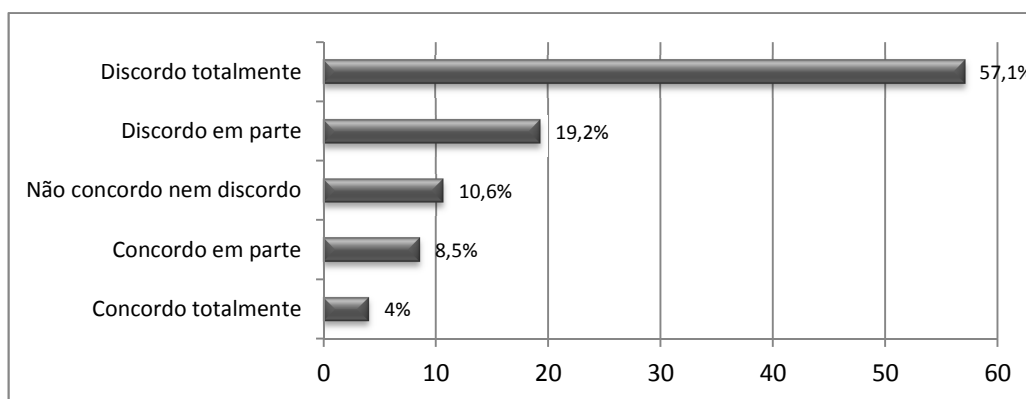
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Concordo totalmente	21	4,0	4,0	4,0
	Concordo em parte	45	8,5	8,6	12,6
	Não concordo nem discordo	56	10,6	10,7	23,3
	Discordo em parte	101	19,2	19,3	42,6
	Discordo totalmente	301	57,1	57,4	100,0
Total		524	99,4	100,0	
Missing	System	3	0,6		
Total		527	100,0		

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

1. Os questionários

Questionário a pais de estudantes bolseiros – Resultado da análise descritiva dos dados

GRÁFICO 69 – QUESTÃO N.º 27: "O ESTADO DEVE DEIXAR DE APOIAR FINANCEIRAMENTE AS CANTINAS, SERVIÇOS MÉDICOS, RESIDÊNCIAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, E APLICAR OS MONTANTES DESSE APOIO EXCLUSIVAMENTE EM BOLSAS DE ESTUDO."



Síntese:

A possibilidade do aumento das propinas como compensação ao Estado pelo que gasta com as bolsas de estudo no Ensino Superior merece a reprovação de 72% dos pais de estudantes bolseiros.

Estes também discordam, na sua maioria, (57%), que o Estado deixe de apoiar financeiramente as cantinas, residências e outros serviços, canalizando essas verbas exclusivamente para bolsas de estudo.

1.3. SÍNTESE DOS DADOS OBTIDOS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS A ESTUDANTES BOLSEIROS E A PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS

Obtidos e analisados os dados dos questionários a estudantes bolseiros e a pais de estudantes bolseiros, importa estabelecer uma relação entre esses dados de modo a apurarmos semelhanças e diferenças que nos permitam esboçar alguma compreensão sobre o nosso objecto de estudo.

Relativamente aos dados informativos que constituíam a primeira parte do questionário, podemos constatar que a maior parte dos estudantes que responderam ao questionário eram mulheres (75%) e recebem uma bolsa que se situa entre os 85,30€ e os 191,70€ / mês. Viviam com o seu agregado familiar antes de ingressar no Ensino Superior. Os seus pais e mães têm predominantemente como habilitação literária, o 4.º ano, sendo estas habilitações mais elevadas no caso dos pais. Os resultados dos questionários a pais indicam-nos ser também o 4.º ano de escolaridade o nível da maioria dos seus progenitores mas há resultados diferentes no que se refere às mães que apresentam, neste caso, ligeiras diferenças para mais ao nível do 9.º ano e do 12.º ano.

Quanto a terem ou não recebido bolsa no Ensino Secundário, os resultados da maioria de ambos os questionários apontam no sentido negativo: 57% dos estudantes indicam não ter recebido bolsa no Ensino Secundário e 54% dos pais indicam que os seus filhos não receberam bolsa de estudo nesse nível de ensino.

A maioria dos estudantes (79%) afirma ter sido informados quando frequentavam o Ensino Secundário da possibilidade de se candidatar a bolsa de estudo quando ingressassem no Ensino Superior e é também uma maioria de 70% que procurou informação sobre bolsas de estudo antes de se matricular no seu actual estabelecimento de Ensino Superior. Já quanto aos pais, a percentagem é mais baixa: 59% afirma ter procurado tal informação, contra 41% que afirma não o ter feito.

Ainda relativamente a este item, 38% dos estudantes afirma ter tido conhecimento dessa informação sobre bolsas de estudo através de amigos e 37% diz que a obteve aquando da matrícula no Ensino Superior. A maioria dos pais (50%) refere que conheceu essa possibilidade de candidatar os filhos, aquando da matrícula no Ensino Superior e é mais baixa a percentagem de conhecimento provinda de amigos (27%). A informação sobre apoios sociais divulgada aos estudantes pelos estabelecimentos de Ensino Superior é avaliada pelos estudantes inquiridos como razoável (45%) ou boa (27%).

A propósito da facilidade da apresentação de candidatura aos benefícios sociais, 40% dos estudantes bolseiros concorda em parte que ela seja fácil e 33% discorda parcialmente que o seja. Já para 49% dos pais a candidatura é total ou parcialmente fácil, opinião que contrasta com a daqueles que discordam total ou parcialmente (38%). A maioria dos estudantes (57%) considera que deveria ser apresentada apenas uma candidatura a benefícios sociais durante o seu plano de estudos.

Relativamente ao conhecimento que ambos os grupos têm dos critérios de atribuição de bolsa de estudo, 56% dos estudantes conhece esses critérios e 32% afirma desconhecerê-los. Quanto aos pais inquiridos, 68% afirma conhecer os critérios e 24% informa desconhecerê-los.

No que respeita ao facto do método utilizado para atribuição da bolsa de estudo se basear no cálculo dos rendimentos do agregado familiar, 69% dos estudantes manifesta a sua concordância com esse método, que, da parte dos pais merece uma concordância de valor mais elevado (79%).

A média do rendimento escolar é um elemento com que 50% dos estudantes discorda enquanto factor de subida ou descida do valor da bolsa de estudo. Mas 36% concorda, no todo ou em parte, com essa eventual medida.

Também uma maioria de 68% concorda que a bolsa de estudo mínima tenha o valor da propina a pagar no estabelecimento de ensino. Quanto ao rendimento escolar estar associado ao direito de recepção de bolsa de estudo, 59% dos estudantes manifestam a sua concordância. Neste aspecto, os pais respondem maioritariamente com um valor mais elevado (70%), concordando que os estudantes que não tiverem aproveitamento escolar não devem ter direito a bolsa de estudo no ano lectivo seguinte.

Quanto à análise dos processos de bolsas de estudo, a maioria dos estudantes (74%) concorda que ela deva ser feita no próprio estabelecimento de ensino que o

estudante frequenta. Os pais também manifestam a sua concordância no mesmo sentido e por uma percentagem mais elevada (80%).

A maioria dos estudantes (92%) manifestou concordância com a necessidade de entregar meios de prova que justifiquem os rendimentos e despesas do seu agregado familiar. Relativamente a este assunto, também 75% dos pais se manifestou favoravelmente quanto a essa necessidade de fazer acompanhar a candidatura de provas documentais de rendimentos e despesas.

88% dos estudantes mostram-se favoráveis a que os Serviços de Acção Social investiguem os estudantes que recebam bolsa de estudo mas manifestem sinais exteriores de riqueza. 80% concorda igualmente que se realizem visitas domiciliárias e entrevistas como meios adicionais de averiguação dos rendimentos. Este aspecto merece a concordância de 76% dos pais que responderam. Quanto à necessidade de validar mensalmente a bolsa de estudo para a poder receber, 71% dos estudantes concorda com tal medida.

Em relação ao valor da bolsa atribuída, 70% dos estudantes e 67% dos pais inquiridos discordam que o valor da bolsa seja suficiente para suprir as despesas com os encargos escolares decorrentes da frequência do Ensino Superior.

Também 68% dos estudantes manifestaram conhecer casos em que a bolsa de estudo foi injustamente atribuída e, talvez por esse motivo, 71% deles considera ser um dever cívico denunciar aqueles que recebem bolsa de estudo sem dela necessitar.

Para 85% dos estudantes bolseiros e para 67% dos pais, a bolsa de estudo e o alojamento atribuídos são essenciais para a frequência do Ensino Superior. Também para 95% dos estudantes, ninguém deverá deixar de estudar no Ensino Superior por motivos económicos.

No que se refere aos apoios indirectos, 77% dos estudantes bolseiros e 72% dos pais concordam com preços iguais para todos os estudantes em cantinas e bares dos Serviços de Acção Social. 79% dos estudantes e 78% dos pais inquiridos concordam que o alojamento nas residências para estudantes seja prioritariamente reservado para estudantes bolseiros.

As respostas à questão “Se não tivesse sido atribuída bolsa de estudo teria frequentado o Ensino Superior” ou no caso do questionário a pais “... o seu filho teria frequentado...”, resultaram em dados percentualmente semelhantes, quer no sentido da concordância, quer no da discordância: 45% dos estudantes concorda e 42%

discorda; tal como 44% dos pais concorda e 43% discorda. Sintetizando, quer no que se refere aos estudantes bolseiros, quer aos pais, sensivelmente metade acha que sem bolsa não teria frequentado o Ensino Superior; a outra metade pensa o contrário: mesmo sem bolsa frequentaria aquele nível de ensino.

A existência de Serviços de Acção Social próprios e autónomos em cada Instituto Politécnico merece a concordância de 70% dos estudantes e de 84% dos pais. A sua centralização no MCTES merece uma opinião neutra de não concordância nem discordância da maioria, quer dos estudantes (43%), quer dos pais (38%), mas para 36% dos estudantes e 35% dos pais essa opinião é total ou parcialmente favorável.

Quanto à questão da substituição de bolsas de estudo a fundo perdido por empréstimos, a maioria dos estudantes, ou não concorda nem discorda (38%) ou discorda total ou parcialmente (50%). Quanto aos pais, 61% deles discorda total ou parcialmente e 23% não concorda nem discorda. Também 58% dos estudantes tal como 58% dos pais discorda que a substituição de uma bolsa a fundo perdido por um empréstimo a devolver no final do curso possa contribuir para tornar os estudantes mais responsáveis.

No caso de deixarem de receber bolsa, 73% dos estudantes procuraria um emprego em *part-time* para ajudar a suprir as despesas, decisão com a qual concorda, também, 68% dos pais inquiridos.

Para 78% dos estudantes bolseiros, os Serviços de Acção Social da sua instituição deveriam promover a prestação de serviços por alunos carenciados como forma de ajuda financeira aos encargos com o estudo e 60% dos estudantes e 52% dos pais, concordam que os alunos carenciados deveriam procurar uma ocupação paga que os ajudasse a suportar as despesas com a frequência do Ensino Superior.

Finalmente, a proposta de aumento do valor das propinas como compensação ao Estado pelo que gasta com as bolsas de estudo e outros apoios sociais, mereceu a discordância de 74% dos estudantes e de 72% dos pais inquiridos.

Tal como 79% dos estudantes e 57% dos pais discorda que o Estado deixe de apoiar financeiramente as cantinas, residências e outros serviços, deslocando esse financiamento exclusivamente para bolsas de estudo.

2. ENTREVISTAS E GRUPOS FOCAIS: AS CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Tal como referimos anteriormente, recorreremos também a entrevistas e grupos focais como instrumentos de recolha dados cuja análise teve um percurso como de seguida se descreve.

O processo de análise de conteúdo iniciou-se com uma leitura global de todos os textos de todas as entrevistas e de todos os textos de cada um dos grupos focais de modo a estabelecermos um primeiro contacto com o *corpus*, para anotarmos as primeiras ideias e iniciar o processo de selecção das categorias de análise.

Essa leitura prévia permitiu-nos igualmente construir um esquema global de relacionamento entre o problema e as suas facetas, bem assim como a ligação aos objectivos deste nosso trabalho.

2.1. A ESCOLHA DAS CATEGORIAS

Após a leitura prévia dos textos a analisar iniciámos o trabalho de estabelecimento de categorias de análise.

Para esta fase do processo, tomámos como referência, em primeiro lugar, o problema e os objectivos.

Em seguida, dado que estamos a desenvolver um trabalho em que optámos pela triangulação, recorremos igualmente à informação que utilizámos relativamente ao questionário de modo a tornar mais comparáveis os dados obtidos através dos outros instrumentos de recolha de dados: as entrevistas e os grupos focais.

Mas, tal como referimos aquando da apresentação da metodologia, sendo este um processo dinâmico, reestruturámos sucessivamente o quadro das categorias à medida que fomos percorrendo com maior profundidade o conjunto dos textos objecto de análise.

Tendo sempre presentes o nosso problema de investigação e os objectivos deste trabalho, organizámos as categorias em dois grandes grupos:

O Grupo A - IGUALAR OPORTUNIDADES que integra as seguintes categorias e subcategorias:

1. Bolsas de estudo

1.1. Informação

1.1.1. Insuficiente

1.1.2. Suficiente

1.2. Candidatura

1.2.1. Sem dificuldade

1.2.2. Dificuldades de preenchimento

1.2.3. Excesso de burocracia

1.3. Análise

1.3.1. Rendimentos declarados

1.4. Fiscalização

1.4.1. Contra

1.4.2. A favor

1.5. Relevância

1.5.1. Tirava na mesma um curso

1.5.2. Sem bolsa não frequentaria

1.6. Suficiência

1.6.1. Valor suficiente

1.6.2. Valor insuficiente

1.7. Prazo do pagamento

2. Apoios indirectos

2.1. Alojamento

2.2. Serviços Médicos

2.3. Alimentação

3. Papel do Estado

3.1. Investimento público

3.2. Garantia de equidade

4. Empréstimo

4.1. A favor

4.2. Contra

5. Papel da família

E o **Grupo B - MELHORAR O SISTEMA**, integra as seguintes categorias e subcategorias:

6. Bolsas de estudo

6.1. Candidatura

6.2. Suficiência

6.3. Fiscalização

6.4. Resultado das bolsas. Início do pagamento

6.5. Responsabilização

6.6. Análise

7. Serviços - Valências

7.1. Procuradoria

7.2. Apoio social

7.3. Serviços Médicos

7.4. Formação para a cidadania

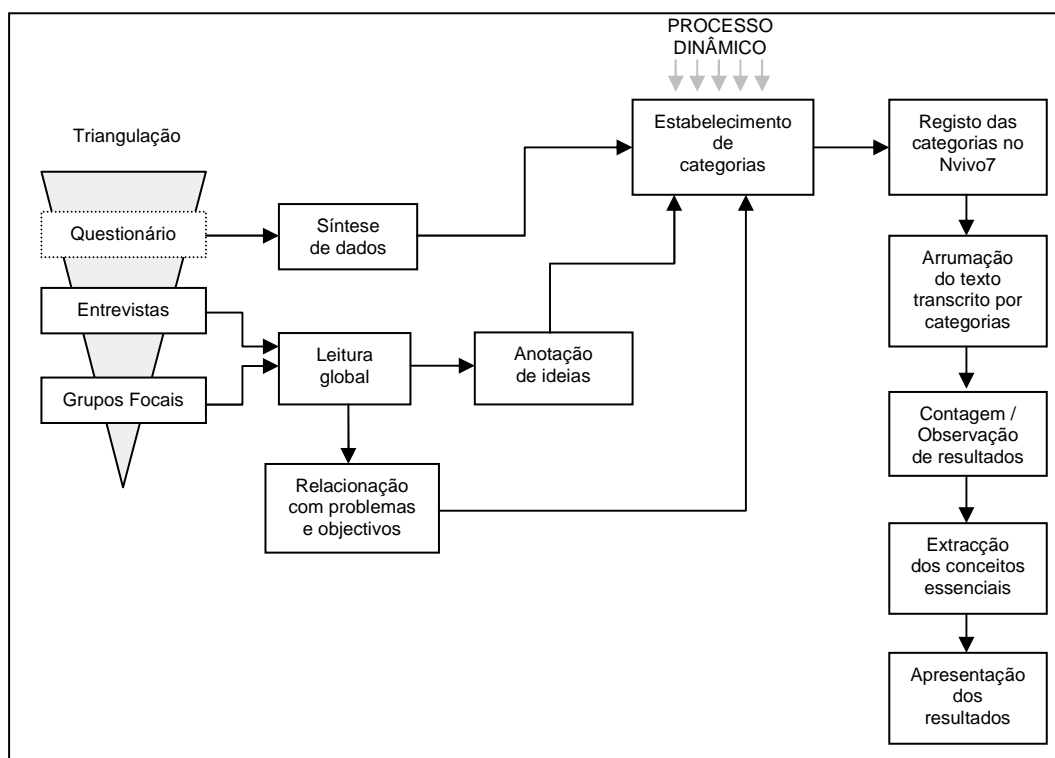
7.5. Funcionamento

7.6. Melhorar a informação

7.7. Centralização

8. Papel da Acção Social**9. Formas alternativas de apoio****10. Política de Acção Social**

GRÁFICO 70 – MAPA CONCEPTUAL RELATIVO AO PROCESSO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DE ENTREVISTAS E GRUPOS FOCALIS



2.2. CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS CATEGORIAS E O PROBLEMA / FACETAS DO NOSSO ESTUDO

Partindo do problema (**P**):

P – “O modo como está definida e é implementada a Acção Social responde às necessidades dos estudantes carenciados que frequentam o Ensino Superior Politécnico?”.

Partindo igualmente das facetas (**F**) em que se desdobra:

F1 – Saber em que medida os estudantes dispõem, no momento certo, da informação adequada para se candidatarem aos benefícios sociais postos à sua disposição ao nível do Ensino Superior.

F2 – Conhecer a opinião dos actores envolvidos relativamente ao processo de candidatura aos benefícios sociais, aos critérios que presidem à sua atribuição e às condições inerentes ao seu recebimento.

F3 – Saber se os procedimentos relativos à atribuição de apoios sociais devem ou não ser efectuados nas instituições que os estudantes frequentam e complementarmente conhecer a opinião quanto à importância atribuída aos Serviços de Acção Social respectivos.

F4 – Conhecer opiniões relativas a apoios indirectos, nomeadamente se os preços em cantinas e bares dos Serviços de Acção Social devem ser os mesmos para bolseiros e não bolseiros e se o alojamento em residências dos SAS deve ser prioritariamente reservado para estudantes carenciados.

F5 – Saber se o Estado deve deslocar o financiamento dos apoios indirectos exclusivamente para os apoios directos.

F6 – Saber se deveria proceder-se a um aumento do valor das propinas como forma de compensar o Estado pela atribuição de benefícios sociais a estudantes carenciados.

F7 – Conhecer a opinião relativamente à procura de um trabalho em *part-time*, por parte dos estudantes, como complemento para as despesas com a frequência do Ensino Superior.

F8 – Conhecer qual a opinião no que respeita à eventual substituição dos apoios sociais a fundo perdido por empréstimos e se tal contribuiria para tornar os beneficiários mais responsáveis.

F9 – Apurar em que medida é cumprido o compromisso por parte do Estado, repetido em sucessivos diplomas legais, que nenhum estudante deixará de estudar no Ensino Superior por motivos económicos, nomeadamente averiguando se os apoios sociais atribuídos são suficientes para que o estudante possa fazer face às despesas com a frequência do Ensino Superior.

Traçámos o quadro seguinte em que fazemos a correspondência entre essas facetas e as categorias de análise:

QUADRO 80 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS CATEGORIAS DO GRUPO A – IGUALAR OPORTUNIDADES E O PROBLEMA / FACETAS

A - CATEGORIA	PROBLEMA / FACETAS
1. Bolsas de estudo	P, F1, F2
2. Apoios indirectos	P, F1, F4, F5
3. Papel do Estado	P, F5, F6, F9
4. Empréstimo	P, F8
5. Papel da família	P, F8

QUADRO 81 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS CATEGORIAS DO GRUPO B – MELHORAR O SISTEMA E O PROBLEMA / FACETAS

B - CATEGORIA	PROBLEMA / FACETAS
6. Bolsas de estudo	P, F1, F2
7. Serviços – Valências	P, F1, F3, F4
8. Papel da Acção Social	P, F9
9. Formas alternativas de apoio	P, F1, F7, F8
10. Política de Acção Social	P, F4, F5, F8, F9

2.3. CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS CATEGORIAS E OS OBJECTIVOS DO NOSSO ESTUDO

Tendo em consideração os objectivos (**O**) do nosso estudo:

Objectivo geral (**OG**) – **Analisar o papel da Acção Social no Ensino Superior Politécnico Público português.**

E os objectivos específicos:

OE1 – Analisar em que medida a Acção Social é determinante para o acesso e frequência de estudantes do Ensino Superior Politécnico Público português.

OE2 – Conhecer o grau de satisfação dos estudantes carenciados e das suas famílias relativamente à Acção Social no Ensino Superior Politécnico Público português.

OE3 – Detectar, quer do ponto de vista estrutural, como de gestão, pontos fortes e fracos do sistema de Acção Social, tomando como base opiniões manifestadas por estudantes, famílias e dirigentes do sistema.

OE4 – Apontar linhas futuras de actuação que possam contribuir para a melhoria da Acção Social no Ensino Superior Politécnico Público português.

Traçámos o quadro seguinte em que fazemos a correspondência entre esses objectivos e as categorias de análise:

QUADRO 82 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS CATEGORIAS DO GRUPO A – IGUALAR OPORTUNIDADES E OS OBJECTIVOS

A - CATEGORIA	OBJECTIVOS
1. Bolsas de estudo	OE1, OE2, OE3
2. Apoios indirectos	OE1, OE2, OE3
3. Papel do Estado	OE1, OE3
4. Empréstimo	OE3, OE4
5. Papel da família	OE2, OE3

QUADRO 83 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS CATEGORIAS DO GRUPO B – MELHORAR O SISTEMA E OS OBJECTIVOS

B - CATEGORIA	OBJECTIVOS
6. Bolsas de estudo	OE1, OE2, OE4
7. Serviços – Valências	OE1, OE2, OE4
8. Papel da Acção Social	OE1, OE2, OE4
9. Formas alternativas de apoio	OE3, OE4
10. Política de Acção Social	OE1, OE4

3. AS ENTREVISTAS

Tal como referido anteriormente, realizámos quatro entrevistas a estudantes bolseiros e quatro entrevistas a pais de estudantes bolseiros.

Embora tais entrevistas, como é óbvio, tivessem sido realizadas separadamente, sob o ponto de vista do conteúdo, optámos pela apresentação conjunta dos dados em dois grupos: o das entrevistas a estudantes e o das entrevistas a pais de estudantes.

Importa igualmente referir que, embora tivéssemos apresentado anteriormente, todas as categorias de análise consideradas, nem todas se aplicam a todos os instrumentos de recolha de dados. Por exemplo, há entrevistados que não abordam a questão da suficiência da informação ou a política da Acção Social, tal como há grupos focais em que não é tratada a questão da responsabilização ou da formação para a cidadania. Deste modo, as categorias estabelecidas correspondem à globalidade dos textos considerados para análise.

Seguidamente apresentamos de forma muito breve algumas das características dos textos das entrevistas realizadas a estudantes bolseiros e a pais estudantes bolseiros, quanto à sua extensão, número de extractos codificados e número de parágrafos.

QUADRO 84 – CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS DAS ENTREVISTAS QUANTO À SUA EXTENSÃO, NÚMERO DE EXTRACTOS CODIFICADOS E NÚMERO DE PARÁGRAFOS

Fonte	Nº de palavras do texto	Extractos codificados	Nº de parágrafos
Entrevista ao estudante 1	1319	46	173
Entrevista ao estudante 2	2384	43	146
Entrevista ao estudante 3	2056	39	249
Entrevista ao estudante 4	2827	40	191
Entrevista ao pai 1	1751	23	127
Entrevista ao pai 2	3845	25	255
Entrevista ao pai 3	1185	19	190
Entrevista ao pai 4	1255	20	145

Numa primeira análise podemos verificar que, apesar do guião utilizado para conduzir as entrevistas ser igual ou muito semelhante, os textos produzidos apresentam extensões diferentes, contêm um número diferente de parágrafos, tal como é diferente o número de extractos codificados. Esta leitura permite-nos também verificar que nem sempre os textos mais longos foram aqueles que produziram mais conteúdo.

Reparemos, por exemplo, na diferença entre a entrevista ao estudante 1 quanto número de extractos codificados (46) para um texto de 1319 palavras e 173 parágrafos, e a entrevista ao estudante 3 com 39 extractos codificados para o texto de 2056 palavras e 249 parágrafos para verificarmos que o texto mais curto produziu mais conteúdo codificável do que o texto mais longo.

Apesar destas diferenças, como podemos verificar na tabela seguinte, o número de palavras por parágrafo é precisamente igual nas duas situações.

QUADRO 85 – CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS DAS ENTREVISTAS: RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE PARÁGRAFOS E O NÚMERO DE PALAVRAS POR PARÁGRAFO

Fonte	Nº de parágrafos	Nº de palavras por parágrafo
Entrevista ao estudante 1	173	8
Entrevista ao estudante 2	146	16
Entrevista ao estudante 3	249	8
Entrevista ao estudante 4	191	15
Entrevista ao pai 1	127	14
Entrevista ao pai 2	255	15
Entrevista ao pai 3	190	6
Entrevista ao pai 4	145	9

Esta análise da estrutura dos textos permite, em nosso entender, sustentar ter existido alguma heterogeneidade dos entrevistados e do conteúdo que informaram

3.1. AS ENTREVISTAS A ESTUDANTES BOLSEIROS – RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Analizados os textos relativos às entrevistas a estudantes bolsheiros, condensámos os resultados da codificação nos quadros seguintes que nos permitem algumas leituras sobre o *corpus* analisado.

QUADRO 86 – DADOS RELATIVOS À CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO A – IGUALAR OPORTUNIDADES NO *CORPUS* DAS ENTREVISTAS A ESTUDANTES BOLSEIROS

A - CATEGORIA	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Total	%
1. Bolsas de estudo						
1.1. Informação	1	1	5	2	9	16%
1.2. Candidatura	1				1	2%
1.3. Análise	1	1	3	1	6	11%
1.4. Fiscalização	1	2	4	1	8	15%
1.5. Relevância	3	8	3	6	20	36%
1.6. Suficiência	3	1	3	2	9	16%
1.7. Prazo do pagamento	1	1			2	4%
Total	11	13	13	12	55	100%
2. Apoios indirectos				1	1	5%
3. Papel do Estado	1	3	3	1	8	38%
4. Empréstimo	2	2	3	2	9	43%
5. Papel da família			2	1	3	14%
Total	3	5	8	5	21	100%

QUADRO 87 – DADOS RELATIVOS À CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO B – MELHORAR O SISTEMA NO *CORPUS* DAS ENTREVISTAS A ESTUDANTES BOLSEIROS

B - CATEGORIA	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Total	%
6. Bolsas de estudo	6	7	6	13	32	63%
7. Serviços - Valências	1	8	3	4	16	31%
8. Papel da Acção Social					0	0%
9. Formas alternativas de apoio	2		1		3	6%
10. Política de Acção Social					0	0%
Total	9	15	10	17	51	100%
Total global	23	34	36	34	51	

No primeiro grupo de categorias verificamos que os entrevistados dão primazia à questão da relevância das bolsas de estudo. No segundo grupo voltam a privilegiar as bolsas de estudo, propondo também alternativas para os serviços e suas valências.

A análise mais detalhada dos grupos, das categorias e das subcategorias produziu os resultados que a seguir se apresentam.

A - IGUALAR OPORTUNIDADES

1. BOLSAS DE ESTUDO

Relativamente a esta categoria, houve um total de 55 comentários distribuídos pelos quatro entrevistados. Podemos igualmente observar que a distribuição no que se refere às intervenções, não é homogênea: há entrevistados que manifestam mais opiniões do que outros e não o fazem do mesmo modo.

Observando as subcategorias relativas às bolsas de estudo, sublinhamos que houve 9 comentários relativos à informação, 1 sobre a candidatura, 6 quanto à análise, 8 sobre a fiscalização, 20 comentários a propósito da relevância, 9 sobre a suficiência e 2 relativos ao prazo de pagamento.

1.1. Informação

Quanto à informação, os estudantes revelam ter sabido da possibilidade de se candidatarem aos apoios sociais, quer através de familiares, quer de amigos, ou ainda no estabelecimento de ensino onde realizaram a matrícula. Todos os entrevistados consideraram suficiente a informação disponível. Dizem: “Penso que sim, que é bastante divulgada”, ou “Os colegas falando uns com os outros, eles vão identificando e sabendo os seus direitos e... acho que a informação passa, que está bem divulgada, sim.”

1.2. Candidatura

No que se refere ao processo de candidatura, pretendemos saber se a consideravam ou não difícil, nomeadamente se existirá um excesso de burocracia relacionado com a mesma.

Nenhum estudante manifestou, nas entrevistas, dificuldade no preenchimento dos formulários, no entanto, um deles mostrou desagrado no que toca à burocracia, referindo sentir dificuldade pela “papelada que exigem”.

1.3. Análise

Também todos manifestaram a sua concordância que a análise das candidaturas tomasse como base os rendimentos declarados, dizendo “acho que sim, que é justo”, embora dois deles tivessem deixado algumas reticências. É que, como veremos mais adiante, é entendimento de alguns, que outros elementos devem ser tidos em conta.

1.4. Fiscalização

A questão da fiscalização mereceu igualmente total consenso. Os estudantes entrevistados consideram necessário que os serviços procedam à verificação da veracidade das declarações prestadas. Porque, tal como dizem: “há a questão dos falsos carentes”; e porque “há pessoas que mentem ou ocultam os papéis”. No fundo, consideram que “tem de haver sempre um certo controlo”.

1.5. Relevância

Quanto à relevância da bolsa de estudo, as opiniões dividem-se. Dois dos estudantes consideram imprescindível a bolsa de estudo para a sua frequência do ensino superior. Um desses estudantes revela que enquanto lhe não foi comunicado o resultado “a situação estava mesmo a ficar complicada” e uma outra estudante diz mesmo que “eu não conseguia mesmo frequentar a universidade sem bolsa de estudo. Eu não tenho apoio nem do meu pai nem da minha mãe. Fui abandonada por eles e foi sempre um sonho meu ir para a universidade”, acrescentando adiante que “sem bolsa de estudo não iria mesmo conseguir”.

Já para os outros dois estudantes, a bolsa de estudo não é muito relevante para efeitos da sua frequência do ensino superior pois, tal como dizem, “quando concorri para o ensino superior pensei em não pedir bolsa. O facto de não a ter nunca se apresentou como uma impossibilidade de frequência”, ou, “não me servi dela para pagar as propinas. Esse valor era pago pelos meus pais”. A irrelevância da bolsa de estudos é também atestada por outra estudante que, reportando-se ao seu caso pessoal afirma que “tanto que, quando fiquei sem bolsa, porque o método de cálculo mudou, no último ano lectivo, continuei a estudar”.

Para estes estudantes, o objectivo de frequentar o ensino superior nunca seria posto em causa no caso da não atribuição de bolsa de estudo. Os seus comentários sobre o assunto são elucidativos: “entrar no ensino superior foi uma meta. Depois de lá estar, o conseguir bolsa, foi outra. Se conseguisse, muito bem, se não, tinha que tentar fazer algumas opções”, ou, como diz outro estudante, “sim, eu faria tudo para conseguir frequentar o curso”.

1.6. Suficiência

Quanto ao facto do valor da bolsa de estudo ser suficiente para os encargos que a frequência do ensino superior representam, apenas um dos estudantes entrevistados revelou que esse valor é insuficiente. Na sua opinião, os encargos são muito superiores referindo, em concreto, que aquilo que gasta em material pedagógico necessário, nomeadamente fotocópias, “é mesmo muito exagerado” tendo em conta que, como diz, “não temos os livros no ensino superior”.

Para os restantes três colegas, o valor da bolsa vai sendo suficiente. As suas opiniões vão no sentido de que chega, mas que há necessidade de “cortar noutras

coisas”. Para outro, o montante em causa é suficiente pois “se tivesse algum problema comunicava aos Serviços”. A bolsa de estudo é uma boa contribuição para as necessidades, pois como diz um deles, “mensalmente ajuda imenso”.

1.7. Prazo do pagamento

No que se refere à utilidade do prazo em que as bolsas são pagas, dois dos estudantes manifestaram alguma dificuldade com as consequências desse atraso: “Enquanto as bolsas não chegam, por exemplo, até Dezembro, torna-se sempre muito complicado” e, segundo outro caso referido, também houve consequências com esse atraso. Referiu o aluno que “houve uma situação este mês em que a bolsa foi paga mais tarde e, por causa disso, não consegui pagar a propina. Os meus pais não têm mesmo possibilidades para as pagar”.

2. APOIOS INDIRECTOS

Quanto aos apoios indirectos, apenas um estudante se lhes referiu para dizer que, no que toca à alimentação, tem notado um aumento da qualidade e da diversificação de ementas.

3. PAPEL DO ESTADO

Nestas nossas entrevistas, quisemos também conhecer a opinião dos estudantes no que se refere ao papel do Estado e, em concreto, se este deveria continuar a apoiar os estudantes carenciados.

Sob este ponto de vista, dois dos estudantes consideram que o Estado deve apoiar pelo facto disso constituir um investimento público pois, como dizem, “muitas vezes, se calhar, estão a perder-se bons profissionais” dado que, na opinião de outro estudante, “os jovens são o futuro do país”. Esse investimento na formação da sociedade, em seu entender justifica-se pois, “quanto maiores forem as qualificações das pessoas, mais o país ganha com isso”.

Para 3 dos estudantes entrevistados, o Estado deve apoiar financeiramente quem deseja estudar, tem capacidade intelectual para o fazer mas não dispõe dos recursos económicos necessários. Este papel do Estado enquanto garante da equidade é por dois deles manifestado quando dizem que “sem dúvida, o Estado devia continuar a apoiar financeiramente quem deseja e quem tem capacidade” ou “claro que deve continuar, porque, como é o meu caso, neste momento, penso que sem essa ajuda existiriam muitos alunos que não poderiam vir para o ensino superior”.

4. EMPRÉSTIMO

Relativamente ao facto de contraírem ou não um empréstimo para efeitos de prosseguimento de estudos, caso não fossem estudantes bolsheiros, dois deles manifestam-se favoravelmente quanto a essa possibilidade quando dizem que “eu acho que sim, que faria de tudo, pelo menos, eu não desistiria, só se me fechassem as portas todas e não tivesse como, mas eu faria o crédito bancário, sim” ou, como diz outro, porque “neste momento é possível fazer um empréstimo durante o tempo que estudamos e pagar posteriormente, só quando tivermos alguns anos de profissionalização”.

No entanto, para dois dos estudantes, essa é uma possibilidade que não consideram. Como afirmam, seria “difícil, tinha que pensar mesmo muito, organizar a minha vida de maneira a que, uma pessoa tem que pagar o empréstimo” ou como manifesta outro, “não, não ia pedir”, e apresenta como motivos “porque uma pessoa depois sai da licenciatura e quer um apartamento, quer tirar a carta e comprar um carro, vai pedir um empréstimo ao banco e, se já temos um empréstimo por causa da Escola, da Universidade, seria muito complicado e, se calhar, uma pessoa não iria conseguir subir na vida”.

5. PAPEL DA FAMÍLIA

No que se refere à contribuição da família para a criação das condições necessárias que permitam aos seus filhos estudar, dois dos estudantes estão inteiramente de acordo.

Um deles, manifesta a opinião de que esta responsabilidade não deve caber exclusivamente ao Estado pois, tal como diz “faz parte do Estado também ajudar”.

Mas, em seu entender, há outra parte que cabe às famílias quando afirma que “hoje em dia, as famílias não podem só pensar: existe uma bolsa de estudo, não vamos lutar”, acrescentando em seguida “penso que as famílias têm que lutar para dar uma boa educação aos filhos e pagar os estudos aos filhos”.

O outro estudante considera que essa partilha de responsabilidades é necessária na medida em que “também cabe às famílias, claro que sim!”.

B - MELHORAR O SISTEMA

Neste grupo reunimos as propostas que os estudantes foram fazendo no sentido de melhorar o sistema.

6. BOLSAS DE ESTUDO

Quanto à candidatura, propõem uma simplificação progressiva desse processo. Esta proposta, manifestada por um dos estudantes vai no sentido de que se deve “tentar cada vez mais simplificar o processo de candidatura, porque todos os anos é assim mais papelada, mais preenchimento, mais chatices”.

No que se refere à fiscalização, dois deles propõem um reforço dessa acção dizendo um deles que “devia haver uma parte mais activa” para acrescentar em seguida o que há a fazer: “Não entregar só os papéis, haver mais parte de investigação, mais no terreno”. Este estudante justifica esta acção porque, como diz, “para haver bolsas, têm que ser atribuídas justamente”.

Reforçando a necessidade desta medida, outro estudante propõe uma acção concreta e especifica essa mesma acção, dizendo que “os funcionários dos Serviços de Acção Social deveriam, às vezes, investigar mais certas situações”, isto porque, no

seu entender “uma pessoa que é empresária, no fundo, tem uma boa casa, os alunos vêm para a escola com bons carros, têm roupas boas, de marca, coisas caras”.

Mas, como admite, esta investigação é, no seu entender, de difícil execução por parte dos Serviços pois “não se pode confiar só em testemunhos de colegas e queixas de outros”. Mais adiante, referindo-se à justeza ou não da atribuição de uma bolsa, diz que “isso é difícil de provar” pois só se provará “indo investigar, tipo um detective, ir a cada família ver a vida pessoal, mas isto é inconcebível. Atendendo à quantidade de funcionários que têm, ter-se-á que confiar no que cada pessoa diz”. O mesmo estudante propõe que essa fiscalização se centre num segmento específico, de acordo com a sua proposta: “penso que seria mais nos casos que dá para fugir a isso, nos casos dos empresários, porque eles têm essa facilidade de não declarar tudo”.

Relativamente ao início do pagamento da bolsa, propõem que ele se faça o mais cedo possível pois, tal como dizem “no início do ano lectivo é que surge a dificuldade”. No seu entender, os Serviços deveriam “demorar menos tempo a calcular as bolsas”, embora admita que há alunos “que entregam os papéis, tipo, no último dia”.

No que se refere aos elementos que devem estar na base da análise para atribuição da bolsa de estudo, embora concordando, como vimos anteriormente, com os rendimentos declarados, os estudantes entrevistados consideram que devem ser tidos em conta outros elementos.

Um desses estudantes propõe que outros créditos bancários, para além daquele destinado à habitação, possam ser também considerados. Diz ele que “apesar desse crédito não ter sido para comprar casa, se os meus pais fizeram aquele empréstimo é porque sentiram mesmo essa necessidade”, porque, em seu entender: “se é uma despesa também devia ser tida em conta”. E esta é também uma opinião partilhada por um outro colega quando diz que “as despesas que as pessoas têm deviam ser todas analisadas, sem ser só, por exemplo, a prestação da casa”.

Um outro estudante abordou na sua entrevista uma questão actual e que desenvolveremos também mais adiante – a do endividamento progressivo das famílias. Do que lhe é dado a conhecer, não sabe se os Serviços de Acção Social “têm em conta o facto de haver famílias que têm endividamentos graves, que têm problemas com a casa, dívidas”.

7. SERVIÇOS - VALÊNCIAS

No que se refere a este tópico, a opinião dos estudantes recaiu na proposta de melhoria da informação sobre os serviços disponíveis.

Propõem que, aquando das matrículas esteja alguém dos Serviços que os possa apoiar e informar pois, tal como dizem, “a nossa vida é tão atarefada e somos bombardeados com tantos cartazes que, se calhar foi o meu caso: soube [da possibilidade de candidatura à bolsa de estudo] por outras pessoas”.

Outra proposta colocada pelos estudantes vai no sentido das ajudas *on-line* ao propor que na página *web* onde fazem a sua inscrição haja mais e melhores esclarecimentos.

Finalmente, no que se refere à centralização ou não dos Serviços de Acção Social, todos os estudantes se manifestaram contrários a tal ideia. Em seu entender, cada instituição de ensino superior deverá manter os seus serviços por uma questão de proximidade, por uma questão de facilidade de comunicação e por considerarem fundamental a vertente de humanização dos serviços. Consideram que essa proximidade se justifica relativamente a um serviço vocacionado para apoiar os estudantes. Dizem que isso “é muito importante porque é um apoio social. Se é um apoio social, o carácter humano é muito importante, não é?”.

8. PAPEL DA ACÇÃO SOCIAL

Sob este tópico, nada de significativo a assinalar.

9. FORMAS ALTERNATIVAS DE APOIO

Relativamente a formas alternativas de apoio que contribuam, nomeadamente, para melhorar as suas condições financeiras dois dos estudantes mostraram-se favoráveis à ideia. Um deles revela que se fosse necessário para manter o sonho de frequentar o ensino superior, procuraria, tal como diz “uma espécie de *part-time*”. Quanto ao outro estudante, indicou trabalhar em tempo parcial para os Serviços Acção Social “quando eles precisam, na parte da recepção do bloco central de residências, durante as férias”.

10. POLÍTICA DE ACÇÃO SOCIAL

Sob este tópico, os estudantes manifestaram-se genericamente ao longo das opiniões que anteriormente se apresentaram.

3.2. AS ENTREVISTAS A PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS – RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Analiseemos em seguida os dados relativos às quatro entrevistas que realizámos com pais de estudantes bolseiros.

A codificação dos textos dessas entrevistas produziu os resultados que condensámos nos quadros seguintes:

QUADRO 88 – DADOS RELATIVOS À CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO A – IGUALAR OPORTUNIDADES NO *CORPUS* DAS ENTREVISTAS A PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS

A - CATEGORIA	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Total	%
1. Bolsas de estudo						
1.1. Informação	3	4	2	5	14	29%
1.2. Candidatura					0	0%
1.3. Análise		1	2		3	6%
1.4. Fiscalização	4	3	3	2	12	26%
1.5. Relevância	2	4	3	3	12	26%
1.6. Suficiência	1	4		1	6	13%
1.7. Prazo do pagamento					0	0%
Total	10	16	10	11	47	100%
2. Apoios indirectos					0	0%
3. Papel do Estado	2	4	1	1	8	50%
4. Empréstimo	2	2	2	1	7	44%
5. Papel da família	1				1	6%
Total	5	6	3	2	16	100%

QUADRO 89 – DADOS RELATIVOS À CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO B – MELHORAR O SISTEMA NO *CORPUS* DAS ENTREVISTAS A PAIS DE ESTUDANTES

B - CATEGORIA	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Total	%
6. Bolsas de estudo	8	18	1	3	30	70%
7. Serviços - Valências	2	3	3	2	10	23%
8. Papel da Acção Social					0	0%
9. Formas alternativas de apoio	2		1		3	7%
10. Política de Acção Social					0	0%
Total	12	21	5	5	43	100%
Total global	27	43	18	18		

Verifica-se que os pais dos estudantes bolseiros se pronunciam predominantemente sobre as bolsas de estudo.

No primeiro quadro podemos verificar que a sua opinião incide principalmente sobre a informação com 14 comentários e sobre as questões de fiscalização e relevância da bolsa de estudo, sendo que cada uma dessas categorias regista 12 comentários no total.

No segundo quadro, em que se registou a codificação das categorias do Grupo B – Melhorar o Sistema, os pais entrevistados pronunciam-se avançando propostas relativamente às bolsas de estudo, com 30 comentários e aos Serviços, com 10.

A - IGUALAR OPORTUNIDADES

1. BOLSAS DE ESTUDO

O primeiro comentário que nos merece referência traz consigo a opinião de um pai relativamente a uma questão que ultrapassa a simples posse ou não de informação sobre bolsa de estudo “quem tem dinheiro estuda, quem não tem fica para trás”. Esta frase encerra, em nossa opinião, aquilo que é a leitura que muitas famílias fazem da igualdade de oportunidades, não só em relação ao ensino superior mas também no que se refere a todo o conjunto de oportunidades a que têm ou não acesso nesta sociedade.

1.1. Informação

As questões relativas à suficiência ou insuficiência de informação que permita às famílias a candidatura a apoios sociais, mereceram, como referimos, 14 comentários.

Desses, apenas dois apontam no sentido da insuficiência dessa informação, dizendo um dos pais que essa informação “não tem sido suficiente, é evidente que temos de recorrer a outros meios, a outras fontes”.

No entanto, a maioria dos pais entrevistados, faz 12 comentários no sentido de que puderam aceder a essa informação. Enquanto que uns revelam ter tido conhecimento através da Escola (3 comentários), outros dizem ter tido conhecimento através de outros pais, amigos, através do site da instituição, ou ainda na escola secundária que o filho frequentou. Tal como diz um dos pais, “à partida, sabemos no 12.º ano que se eles forem estudar e forem alunos carenciados que, em princípio, vão ter uma bolsa de estudo para as propinas”. Outro chama a atenção para a necessidade de se manter informado “se nós lermos tudo com atenção, acho que é o suficiente”. Uma outra intervenção, denuncia aquilo que da nossa experiência tomamos como verdadeiro e que evidencia alguma desatenção e até desinteresse por parte dos estudantes. Diz um pai que “há alunos que dizem que desconhecem embora esteja afixado em tudo quanto é sítio, mas eles dizem que desconhecem porque pura e simplesmente não lêem”, para acrescentar mais adiante: “às vezes são mais os pais que procuram informação do que propriamente os estudantes, não concorda?”.

1.2. Candidatura

Quanto à candidatura, os pais não se pronunciaram em termos que considerássemos assinaláveis para registo nesta categoria.

1.3. Análise

Já quanto ao facto da análise do processo de candidatura aos apoios sociais ser feita tomando como base os rendimentos declarados, há 3 comentários.

Esses comentários apontam no sentido da concordância com esse princípio. Tal como diz um dos pais: “eu concordo que esse seja o critério”.

1.4. Fiscalização

No que se refere ao reforço da fiscalização de modo a detectar práticas fraudulentas, das 12 intervenções, apenas 3 comentários, do mesmo pai, discordam desse procedimento. E essa discordância centra-se nas visitas domiciliárias. Tal como diz: “Agora irem ao domicílio, eu não sei se isso iria adiantar muito, há tanta riqueza que está escondida, vocês iam lá, mas não viam nada”.

Parece-nos que o que está aqui em causa, por parte deste pai, não é a razoabilidade da fiscalização mas sim a sua eficácia.

As restantes intervenções defendem a necessidade dessa fiscalização apontando como motivos, “porque deve haver muita gente a usar a bolsa sem necessidade, acho que devem aprofundar isso” e suspeitas “eu conheço casos que dão informações que não estão correctas, acho que sim, que devem” e até casos confirmados pois, tal como disse um pai: “eu conheço agregados familiares que têm agregados independentes, são trabalhadores independentes, têm grandes rendimentos, mas declarados poucos, têm até sinais exteriores de riqueza que o manifestam” e por isso defende que: “o método de investigação, de visitas ao domicílio e isso tudo, enfim, é uma fiscalização que, de algum modo, eu não deixo, digamos, de concordar”. Um outro pai justifica igualmente a necessidade de fiscalização dizendo “nós sabemos, todos nós sabemos que há muitos rendimentos que são completamente fictícios”, para em seguida completar a ideia aponta um método: “penso que sim, nem que sejam uma escolha. Não digo que vão ser verificados todos os alunos que se candidatam, mas, de vez em quando, até mesmo para aqueles que são, digamos, ‘controlados’, passarem a palavra e haver, por solidariedade, uma maior responsabilização por parte dos futuros candidatos”

1.5. Relevância

Dos 12 comentários feitos nas entrevistas a pais a propósito da relevância da bolsa de estudo para a frequência do ensino superior por parte dos seus filhos, apenas 3, do mesmo pai, revelam que mesmo que não tivesse sido recebido bolsa eles teriam frequentado na mesma esse nível de ensino pois, como diz: “fosse qual fosse a situação não seria por aí que eles não tirariam o seu curso” ou “teriam, teriam [frequentado na mesma o ensino superior]. Com maior dificuldade, mas teriam.

Teríamos que nos virar por outro lado e procurado apoio de outra maneira mas, teriam continuado na mesma”.

As restantes intervenções dos outros pais apontam no sentido da essencialidade da bolsa de estudo para a frequência, por parte dos seus filhos, do ensino superior pois, como dizem, “se não tivesse, de facto, bolsa de estudo não teria hipótese porque eu recebo o ordenado mínimo e com o meu marido a ganhar pouco mais do que o ordenado mínimo seria impossível, completamente impossível.” ou, como diz outro pai, “sem a bolsa de estudo seria difícil ele frequentar o ensino superior, ou, pelo menos, frequentar, digamos, em exclusividade.” para, em seguida, clarificar esta “exclusividade”, “se não houvesse meios financeiros teria que, eventualmente, trabalhar e estudar”.

1.6. Suficiência

Relativamente aos 6 comentários realizados pelos pais a propósito da suficiência ou insuficiência do valor da bolsa de estudo atribuída aos seus filhos, apontam todos no sentido de que esse valor não basta para suportar as despesas que a frequência do ensino superior representa para a família. No dizer de um pai, “o encargo todo, além das propinas, transporte, material escolar, alimentação, penso que o apoio devia ser mais”, ou como opinou um outro pai, “ficou aquém, mas, pronto, foi uma ajuda. Foi uma ajuda, mas fica sempre aquém, principalmente quando se trata de alunos deslocados, como era o caso”.

1.7. Prazo do pagamento

A propósito deste tópico, os pais não se pronunciaram.

2. APOIOS INDIRECTOS

Não houve, igualmente, qualquer opinião sobre este assunto, por parte dos pais.

3. PAPEL DO ESTADO

Relativamente ao papel que o Estado deve assumir, as opiniões dividem-se entre a aposta que deve fazer cumprindo os objectivos de um investimento público para uma sociedade melhor e o seu papel enquanto garante de equidade a todos os cidadãos.

Todos opinam sobre o papel de Estado. Algumas das intervenções vão no sentido de que a sua obrigação é garantir a equidade defendendo que “o Estado deve ajudar porque se não for assim, eles não conseguem. Eles, já para chegarem ao 12.º ano, é um bocado complicado e, depois, a entrada na Universidade... Se não forem ajudados pelo Estado não têm hipótese, não conseguem” ou “eu acho que o Estado devia apoiar ainda mais”.

Outras intervenções consideram que este papel se insere no âmbito do investimento que a nossa sociedade deve fazer para procurar e desenvolver novos valores pois como dizem, “qualquer Governo defende, no que diz respeito à qualificação das pessoas, dos portugueses, a necessidade e a importância das pessoas se qualificarem, de terem mais formação, mais conhecimentos.” Ou, como diz outro pai, “é um dos papéis que compete ao Estado. (...) é o que diferencia, portanto, esse apoio ou não apoio, ou a perda de muitos potenciais futuros grandes homens ou grandes mulheres estarem inseridos na vida activa. Portanto, o não apoio por parte do Estado poderia levar à perda de muito desse potencial humano”.

4. EMPRÉSTIMO

Ao longo destas quatro entrevistas apenas um pai se manifestou, e em sentido negativo, relativamente à questão do empréstimo enquanto figura, eventualmente substituível, à das bolsas de estudo a fundo perdido pois, como diz, não se iria “meter em mais dívidas. Ganhamos pouco e já temos encargos com o empréstimo da casa. Mais dívidas não. Também não aconselhava nenhum filho a meter-se nisso. Já viu? Começar a vida a dever dinheiro?”.

5. PAPEL DA FAMÍLIA

Quanto ao papel da família enquanto elemento interventor nesta responsabilidade de educação dos filhos, apenas um pai se pronunciou e, quanto a nós, num sentido muito significativo ao co-responsabilizar a família pela educação dos seus membros. Segundo ele, “nunca nos podemos alhear, quer dizer, as famílias estarem totalmente alheadas disso. ‘O Estado, se quiser, pague tudo’. É aquele conceito do tendencialmente gratuito, talvez dentro desse sentido”.

B - MELHORAR O SISTEMA

Os pais entrevistados também conhecem o sistema, segundo a sua perspectiva. E é precisamente por isso que nos fazem sugestões de melhoria.

6. BOLSAS DE ESTUDO

No que se refere, em concreto, às bolsas de estudo, um dos pais propõe, nos comentários que faz, um subsídio adicional, para os estudantes que têm obrigatoriamente de frequentar um estágio, o que, em seu entender, significa um acréscimo elevado de gastos em deslocações e material didático, sem que tal gasto adicional seja corrigido face ao montante atribuído relativamente à bolsa de estudos.

Um outro pai faz referência à demora na publicação dos resultados da candidatura à bolsa de estudo dizendo que “a atribuição das bolsas delas demorou muito tempo. Só há quinze dias é que lhes foi atribuída. E eu vim cá várias vezes, porque estava preocupado, com medo que não fosse atribuída bolsa e depois que elas tivessem que sair e que eu tivesse que pagar os três meses que já estavam em falta.” Outro pai refere o mesmo problema dizendo que “ela só recebeu a mensagem do valor a que tinha direito na semana passada”. Um terceiro pai volta a referir a mesma questão ao dizer que “Nesse aspecto do tratamento dos processos, o único ponto onde eu acho que deveria existir alguma melhoria era na rapidez do despacho com o

parecer. Agora é tudo automático, os rendimentos que as pessoas declaram, é automático. Se é automático, pode ser muito mais cedo”.

Finalmente, os pais entrevistados manifestam-se sobre os critérios que são utilizados para análise das candidaturas a bolsa de estudo, opinando e propondo alternativas, nomeadamente o recurso a outros elementos de análise: “não olhar única e exclusivamente para o rendimento do agregado familiar, e olhar de uma forma abrangente, entre as reais necessidades de cada agregado familiar que suporta o, ou os, alunos que estão no Ensino Superior” e, na opinião de outro pai, os estudantes deveriam ser “seleccionados a nível do estudo, porque, é assim: há estudantes que andam cá a passear os livros e há outros que andam mesmo a estudar”.

7. SERVIÇOS - VALÊNCIAS

Relativamente aos serviços e valências, os pais entrevistados não se pronunciaram.

Em nosso entender, isto pode significar que não existe muita troca de informação entre os estudantes e os pais sobre este assunto, ou que os serviços funcionam dentro de uma normalidade que não oferece comentários.

8. PAPEL DA ACÇÃO SOCIAL

Sob este ponto de vista, nada a assinalar nas entrevistas realizadas com os pais dos estudantes bolseiros.

9. FORMAS ALTERNATIVAS DE APOIO

Sob este tópico, temos a registar comentários de 2 dos 4 pais entrevistados, ambos no sentido de que, se necessário, os seus filhos deveriam procurar um trabalho em tempo parcial como forma de contribuir para custear as despesas com os seus estudos pois, tal como diz um dos pais: “só optando por outra situação, trabalhando e estudando, porque caso contrário, não tínhamos qualquer tipo de hipótese”.

10. POLÍTICA DE ACÇÃO SOCIAL

Relativamente a esta última categoria, nada a assinalar no que se refere à entrevista realizada aos pais dos estudantes bolseiros.

3.3. SÍNTESE DOS DADOS OBTIDOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS A ESTUDANTES BOLSEIROS E A PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS

Depois da discussão dos resultados obtidos através das entrevistas apresentamos em seguida uma síntese desses dados de modo a permitir uma visão global do seu conteúdo.

No que se refere à informação sobre apoios sociais, os entrevistados revelam ter tido acesso à mesma através de colegas, familiares, amigos, na escola secundária que os estudantes frequentaram ou ainda no estabelecimento de ensino superior onde se matricularam. Quer os estudantes, quer os pais, são de opinião que a informação está disponível. O que acontece, por vezes, é que os estudantes não prestam a devida atenção à informação que lhes é facultada.

O processo de candidatura apresenta para os estudantes alguma dificuldade nomeadamente pela quantidade de documentos exigida e pela burocracia associada.

Relativamente à fiscalização, estudantes e pais consideram necessário que os serviços procedam à verificação da veracidade das declarações prestadas. Este posicionamento explica-se porque, em regra, os entrevistados manifestaram conhecer alguém que está a receber bolsa sem o merecer. Referiram-se em particular ao caso dos profissionais liberais e às declarações fiscais por eles apresentadas. Em seu entender, deverá haver um maior controlo de modo a dissuadir futuros prevaricadores e a introduzir uma maior responsabilização por parte de futuros candidatos.

Quanto à relevância das bolsas de estudo e de outros apoios sociais para efeitos de acesso e frequência ao ensino superior, há estudantes para quem esse apoios são absolutamente essenciais e outros para quem os apoios recebidos não só não são essenciais como, caso os não recebessem, frequentariam na mesma o Ensino Superior. Para os estudantes que têm como meta obter uma graduação, mesmo com dificuldades, trabalhando ou recorrendo a apoios da família ou outros apoios, receber ou não bolsa de estudo não é relevante para a sua frequência do ensino superior.

No que se refere à suficiência da bolsa de estudo relativamente aos encargos que a frequência do Ensino Superior representa, a opinião generalizada é a de que esse valor é manifestamente insuficiente. Considerando todas as despesas inerentes – propinas, alojamento, alimentação, material escolar, deslocações e gastos pessoais – esse valor é considerado como sendo apenas uma ajuda.

Relativamente ao prazo de pagamento das bolsas de estudo apenas os estudantes entrevistados se manifestaram sobre o assunto revelando ter dificuldades pela demora que a análise do processo traz consigo. Por motivos óbvios, esse atraso terá reflexos maiores junto dos estudantes para quem a bolsa é absolutamente essencial e relevante.

Quanto ao papel do Estado, os entrevistados consideram que aquele desempenha dois tipos de funções ao conceder apoios a estudantes carenciados. Por um lado, o Estado deve ser o garante da equidade na medida em que, se não conceder esses apoios estará a limitar as oportunidades das pessoas oriundas dos meios mais desfavorecidos. Nesse sentido, deverá apoiar quem tem capacidade intelectual mas não dispõe dos recursos económicos necessários. O outro papel que o Estado tem o dever de desempenhar relaciona-se com o investimento público na formação da sociedade. É obrigação do Estado investir na qualificação das pessoas, sob pena de se perder todo um potencial humano

O recurso, ou não, a um empréstimo caso as bolsas de estudo deixassem de ser atribuídas pelo Estado como subsídio a fundo perdido, é mais uma questão que não obteve consenso junto dos entrevistados. Encaram positivamente a possibilidade de um empréstimo aqueles para quem o Ensino Superior é uma meta e para tal não há barreiras insuperáveis. São aqueles que valorizam altamente a obtenção de um grau superior. Para outros, pedir um empréstimo para frequentar o Ensino Superior está totalmente fora de questão uma vez que não pretendem iniciar a sua vida activa já com dívidas a entidades bancárias.

Quanto ao papel da família e a sua responsabilidade na educação dos seus membros, nomeadamente dos seus filhos há um consenso de co-responsabilização, a par das responsabilidades do Estado. As opiniões veiculadas vão no sentido de que as famílias não se podem alhear desta responsabilidade. Deverão ser chamadas a participar, lutando para que os seus filhos obtenham sucesso.

As propostas de melhoria do sistema, no que se refere em concreto às bolsas de estudo, vão no sentido de se diminuir o tempo de divulgação dos resultados; de que

seja melhorada a comunicação entre os serviços e os estudantes e de que, para a análise dos processos de candidatura, sejam considerados outros elementos para além dos rendimentos declarados de modo a apurarem-se as reais necessidades das famílias e diminuir as probabilidades de fraude.

Quanto a propostas de melhoria dos Serviços – valências, sugere-se uma melhor informação sobre os serviços disponíveis, nomeadamente aquando da matrícula no Ensino Superior. Ainda neste âmbito propõem-se mais e melhores esclarecimentos na página *web* onde são preenchidas as candidaturas. A centralização dos serviços merece a discordância generalizada dos entrevistados. Os motivos que invocam são os de proximidade, facilidade de comunicação e a vantagem na humanização dos serviços.

Quanto a formas alternativas de apoio, a mais consensual consiste na procura de um trabalho em tempo parcial, conciliando essa actividade com os estudos. Essa actividade é encarada como uma possibilidade ao contribuir para custear parte das despesas com a frequência do Ensino Superior. Também os Serviços de Acção Social são chamados a participar neste aspecto, nomeadamente incentivando os estudantes à prestação de serviços, mediante retribuição correspondente.

4. OS GRUPOS FOCALIS

A análise da forma e conteúdo dos textos obtidos a partir da realização dos três grupos focais permite-nos verificar que, tal como ilustram os quadros seguintes, esses textos apresentam características diferenciadas.

Em primeiro lugar, apesar de nos termos regido nas três situações por guiões muito semelhantes, a transcrição do grupo focal realizado com a participação de Administradores deu origem a um texto escrito de 23983 palavras, o triplo da extensão do grupo focal com pais. Apesar desta característica, como podemos verificar, o número de parágrafos é inferior no texto do grupo focal com Administradores relativamente ao texto do grupo focal com pais o que evidencia que, no caso das intervenções dos Administradores, cada uma foi mais longa, ao passo que as intervenções dos pais se caracterizam por textos mais curtos e diálogos entrecortados. Este é um facto que podemos verificar na tabela em que estabelecemos a relação entre o número de parágrafos e o número de palavras por parágrafo.

No entanto, como podemos também verificar, há uma correspondência entre a extensão do texto e o número de extractos codificados o que indicia que os contributos de cada um dos grupos focais foram interessantes relativamente às categorias que previamente estabelecemos.

QUADRO 90 – CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS DOS GRUPOS FOCALIS QUANTO À SUA EXTENSÃO, NÚMERO DE EXTRACTOS CODIFICADOS E NÚMERO DE PARÁGRAFOS

Fonte	Nº de palavras do texto	Extractos codificados	Nº de parágrafos
Grupo Focal com estudantes	9868	158	602
Grupo Focal com pais	8486	117	749
Grupo Focal com Administradores	23983	318	703

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

4. Os grupos focais

O grupo focal com estudantes bolseiros – Resultados da análise dos dados

QUADRO 91 – CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS DOS GRUPOS FOCALIS: RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE PARÁGRAFOS E O NÚMERO DE PALAVRAS POR PARÁGRAFO

Fonte	Nº de parágrafos	Nº de palavras por parágrafo
Grupo Focal com estudantes	602	16
Grupo Focal com pais	749	11
Grupo Focal com Administradores	703	34

A codificação dos textos produziu os resultados que condensámos nos quadros seguintes:

QUADRO 92 – DADOS RELATIVOS À CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO A – IGUALAR OPORTUNIDADES NO CORPUS DAS ENTREVISTAS A ESTUDANTES BOLSEIROS, A PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS E DOS GRUPOS FOCALIS COM ESTUDANTES, PAIS E ADMINISTRADORES

A - CATEGORIA	GF Estudantes	<= %	GF Pais	<= %	GF Administradores	<= %	Total
1. Bolsas de estudo							
1.1. Informação	4	20%	5	25%	11	55%	20
1.2. Candidatura	12	63%	7	37%		0%	19
1.3. Análise	5	56%	3	33%	1	11%	9
1.4. Fiscalização	10	63%	5	31%	1	6%	16
1.5. Relevância	8	19%	14	33%	20	48%	42
1.6. Suficiência	11	27%	11	27%	19	46%	41
1.7. Prazo do pagamento	4	100%		0%		0%	4
Total	54	-	45	-	41	-	151
2. Apoios indirectos	8	80%		0%	2	20%	10
3. Papel do Estado	6	21%	7	24%	16	55%	29
4. Empréstimo	7	29%	9	38%	8	33%	24
5. Papel da família		0%		0%	6	100%	6
Total	21	-	16	-	32	-	69

QUADRO 93 – DADOS RELATIVOS À CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO B – MELHORAR O SISTEMA NO CORPUS DAS ENTREVISTAS A ESTUDANTES BOLSEIROS, A PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS E DOS GRUPOS FOCALIS COM ESTUDANTES, PAIS E ADMINISTRADORES

B - CATEGORIA	GF Estudantes	<= %	GF Pais	<= %	GF Administradores	<= %	Total
6. Bolsas de estudo	19	13%	31	21%	98	66%	148
7. Serviços - Valências	26	27%	15	16%	54	57%	95
8. Papel da Acção Social		0%		0%	27	100%	27
9. Formas alternativas de apoio	7	26%	2	7%	18	67%	27
10. Política de Acção Social		0%	1	2%	55	98%	56
Total	52	-	49	-	252	-	353
Total global	127		110		325		

Nas colunas respectivas dos quadros anteriores podemos verificar o número de ocorrências relativamente a cada uma das categorias ou subcategorias e na coluna à direita, a percentagem relativamente ao número total de comentários realizados por todos os intervenientes.

No que diz respeito à primeira categoria, a das bolsas de estudo, os Administradores pronunciaram-se maioritariamente quanto às questões da informação, da relevância e da suficiência.

Os estudantes intervêm maioritariamente nos tópicos relativos à candidatura, à análise, à fiscalização e à suficiência, com menções únicas relativas ao prazo de pagamento.

Os comentários realizados pelos pais apresentam uma regularidade dado que, embora nunca sejam maioritários, situam-se em valores percentuais próximos.

Nas restantes categorias deste grupo, observamos que os estudantes intervêm maioritariamente na questão dos apoios indirectos, os pais intervêm maioritariamente nas questões relativas ao empréstimo e os Administradores pronunciaram-se em maioria quanto ao papel do Estado.

O quadro que ilustra os dados relativos às categorias do Grupo B, em que se propõem melhorias para o sistema, torna evidente que as intervenções maioritárias pertencem aos Administradores. Com percentagens entre os 57% e os 100%, os intervenientes deste grupo focal apresentaram sempre propostas alternativas à actual situação.

4.1. O GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES BOLSEIROS – RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Analisemos agora os dados, previamente organizados por categorias, recolhidos a partir da realização do Grupo Focal com estudantes bolseiros.

A - IGUALAR OPORTUNIDADES

1. BOLSAS DE ESTUDO

1.1. Informação

Quanto a esta categoria, os estudantes participantes neste grupo consideraram que a informação que é disponibilizada é suficiente. As intervenções permitiram ilustrar que, enquanto estudantes do ensino secundário, tiveram conhecimento dos apoios por amigos e professores. Tal como referiram, actualmente, são informados por diversos meios, tendo mencionado, em concreto, as mensagens que chegam aos seus telemóveis e os cartazes que são afixados a propósito deste tema.

Um dos intervenientes considera que a procura dessa informação está relacionada com a pertinência e a necessidade dos apoios sociais quando diz “quem necessita mesmo muito já está informado dos apoios”.

1.2. Candidatura

Relativamente às questões que se prendem com o processo de candidatura, os estudantes efectuaram dois comentários nos quais consideram positivo poder apresentar a candidatura *on-line*.

No que se refere à dificuldade no preenchimento dessa candidatura houve 8 comentários. No entender dos estudantes, esse preenchimento coloca alguns problemas pois, como dizem, “concorri e vi-me aflita, não só para saber qual era o documento, mas também no preenchimento da própria candidatura, principalmente na parte dos rendimentos, em que pensava que, se me enganasse, podia perder a bolsa”. Pronunciam-se também quanto à demora no preenchimento pois, em seu entender, “demoramos imenso tempo a preencher e acho que há perguntas que não fazem sentido estar lá presentes”, ou como diz outro estudante, “eu também tive alguma dificuldade em preencher. De início, parecia que nada se encaixava, mas contribuiu para eu ganhar alguma experiência, porque foi a primeira vez que eu me candidatei”. Para uma outra estudante, a “candidatura à bolsa é um processo muito, muito, muito moroso. Pelo menos para mim, é difícil. Todo o processo. Quando eu digo candidatura, falo de tudo”.

1.3. Análise

Sobre este assunto houve 5 comentários. Todos apontaram no sentido de que a análise dos processos de atribuição de apoios sociais, nomeadamente, bolsa de estudo, se deve basear na declaração de rendimentos do agregado familiar. Dois deles associaram essa base de cálculo à necessidade de justeza e honestidade quando referem que “se toda a gente tivesse rendimentos que fossem declarados, que fossem aqueles que realmente as pessoas têm, então vão receber uma bolsa justa” ou referindo-se aos Serviços de Acção Social, “eles têm de se basear na sinceridade das pessoas e nos rendimentos declarados. Não há outra forma de pegarem, para saberem o valor a atribuir”.

1.4. Fiscalização

Relativamente à necessidade de apurar a veracidade das declarações prestadas ou investigar por outros meios a efectiva necessidade dos bolseiros, 10 intervenções efectuadas apontam em sentido positivo pois, como dizem, conhecem “casos em que, simplesmente por não declararem tanto, acabam por ser ainda mais beneficiados”, ou porque “há pessoas que recebem bolsa e não precisam dela. São desonestas e tiram essas bolsas a outros que precisam”. Em seu entender, a fiscalização poderá contribuir para “tornar o sistema mais justo”.

Há, portanto implícita a ideia de que sem fiscalização há prevaricadores que, apesar de apresentarem uma declaração sob compromisso de honra que atesta a veracidade dos elementos constantes do processo, tentarão, tendencialmente, falseá-lo. Dos procedimentos para essa fiscalização consta também a entrevista sobre a qual diz um estudante que “ajuda a conhecer melhor os alunos que se candidatam à bolsa de estudos. Pode até servir para descobrir outros problemas das pessoas e ajudá-las”. Está aqui presente uma dimensão que consideramos importante da realização da entrevista, ao permitir um melhor conhecimento dos candidatos a apoios sociais e, constituindo-se também, como um contributo para a humanização do processo.

1.5. Relevância

Sobre a relevância da bolsa de estudo para a frequência do ensino superior, do total de 8 comentários, 2 indicam que prosseguiriam estudos mesmo que não recebessem bolsa, apesar de dificuldades acrescidas. Tal como dizem: “provavelmente sim, mas com um acréscimo muito maior. Para mim não era impossível. Arranjava um trabalho e continuava a estudar”. Outro admite que a bolsa de estudos “é decisiva em parte. Já poupei algum dinheiro, mas o facto de estar aqui é uma sobrecarga para os meus pais e isso é um peso, uma pressão psicológica para o aluno que está a estudar no Ensino Superior”.

As restantes 6 intervenções apontam no sentido da imprescindibilidade da bolsa de estudo para a frequência do ensino superior, pois, como dizem: “eu não podia”, “já com a bolsa de estudo é muito difícil” ou, “para mim, era imprescindível a bolsa, porque, neste momento, eu e o meu marido estamos a estudar” ou ainda, “se não tiver direito à bolsa, que pedi em Janeiro e ainda estou à espera do processo de análise,

vai ser difícil. Os meus pais estão a fazer horas extras e o meu pai está cada vez mais a sacrificar-se para eu estar a estudar”.

1.6. Suficiência

Colocada a questão relativa à suficiência ou não da bolsa de estudo para fazer face às despesas com a frequência do ensino superior, 3 comentários apontam no sentido da suficiência. Dizem estes estudantes, para quem o montante que recebem basta para os seus encargos: “obviamente que é suficiente, se não eu não estava aqui” Pois, em seu entender, “se não fosse suficiente nós estávamos a endividar-nos, em parte”.

Os restantes estudantes, através de 8 intervenções, manifestam-se no sentido da insuficiência do valor da bolsa de estudo que recebem em comparação com os encargos que têm. Na sua opinião, “ninguém vai dizer que tem bolsa a mais, mas eu acho que não. Este dinheiro não é demais para aquilo que eu preciso” ou como diz outro estudante, “a bolsa, eu pelo menos falo pela minha experiência, paga-me a propina. Todos os outros custos que eu tenho à volta disto, desde arranjar alguém que me fique com os miúdos, desde livros e todas as outras coisas é um esforço que nós estamos a fazer.” e acrescenta que “trabalhar e estudar para conseguir pagar a propina, mais as despesas que nós temos é muito complicado. Mas, agora, é sempre uma ajuda”. Finalmente, um outro estudante diz: “sou estudante de um CET, pago 50,00€ de propina e a minha bolsa é de 68,00€. É claro que não é suficiente”.

1.7. Prazo do pagamento

Lançado o debate a propósito do prazo que medeia entre a apresentação da candidatura e o início do recebimento da bolsa de estudo, os estudantes pronunciaram-se com 4 comentários.

De uma forma geral, apontam no sentido de que esse que prazo, ao ser longo, por vezes, causa dificuldades pois, como dizem, reportando-se ao seu caso pessoal, “ficou muito tempo para estudo, até foi uma amiga minha que me emprestou dinheiro” ou, noutro caso, “demorou muitos meses mesmo... Tanto que já estava a ficar aflita”.

Mas nesta questão da demora na publicação dos resultados das bolsas de estudo uma das estudantes deu uma perspectiva diferente. Tal como revelou, “neste momento, estou aqui a estagiar nestes Serviços de Acção Social.” Exprime igualmente alguma compreensão para a complexidade do processo quando diz “compreendo o

valor das bolsas que é atribuído. Porque nós, às vezes, quando estamos lá fora, pensamos que é fácil, mas depois quando vimos aqui dentro vemos que não.” E complementa, dizendo, “compreendo, porque são muitos alunos. Para além da bolsa, temos os alojamentos que saem caros. É dinheiro que tem de sair. É mais aquele que sai do que aquele que entra. Eu fiquei a perceber muito melhor. Pelo menos, já concordo mais com o valor da bolsa que me foi atribuída”.

2. APOIOS INDIRECTOS

No que se refere aos apoios indirectos, os estudantes pronunciaram-se com 8 comentários, em regra favoráveis, sobre a alimentação que lhes é proporcionada pois, em seu entender, “há sempre aquela preocupação de ter uma alimentação saudável para os estudantes”. Atribuem também importância ao alojamento na medida em que, para eles “é um factor muito mais importante do que é ponderado, porque o alojamento, para além de ser muito mais barato cá, permite evitar uma série de outros gastos”. Quanto aos Serviços Médicos também se pronunciaram quando dizem que “é de louvar o Instituto ter esses serviços para os alunos, independentemente de serem bolseiros ou não” e, como diz outro estudante, “na minha opinião pessoal os Serviços Médicos estão bem conseguidos”.

3. PAPEL DO ESTADO

O debate em torno do papel do Estado relativamente aos apoios sociais que permitam aos estudantes carenciados prosseguir os seus estudos superiores suscitou 6 comentários. Desses, um deles vai no sentido de que esse apoio é um investimento público necessário pois, como diz: “é um dever do Estado poder ajudar aquelas pessoas que um dia poderão ser, por assim dizer, os cérebros, as pessoas que pegam nas empresas ou até no próprio Estado, no Governo, nas funções do país”. Os restantes comentários sublinham o papel do Estado como garantia da equidade. Dizem os estudantes que o Estado deve ajudar pois “temos bastantes famílias carenciadas. No meu caso, eu falo, porque a minha mãe também tem cancro e o meu pai está desempregado e, caso não tivesse bolsa, era capaz de não estar no Ensino

Superior” ou como diz outro estudante: “se já assim existem as dificuldades que existem, se o Estado deixasse de ajudar, uma grande parte dos estudantes abandonaria os estudos.”

4. EMPRÉSTIMO

Lançada a questão sobre a possibilidade de contraírem um empréstimo que lhes permitisse custear os seus estudos em substituição das bolsas de estudo a fundo perdido, todas as 7 intervenções dos estudantes apontam em sentido negativo, embora 2 revelem maior tolerância. Em seu entender, “há certos casos em que pode haver uma falha do sistema e que, para isso, deve existir a possibilidade do sistema de empréstimos bancários. Agora, que se deve substituir, não concordo”. Outro estudante concordaria “com esta alternativa se os bancos também fossem mais... Pussem um pouco os seus interesses de lado, o que é difícil porque o interesse económico está acima de tudo”.

Para os restantes estudantes, “ninguém deve contrair um empréstimo para continuar a estudar” dado que, no entender de outro estudante, isso pode trazer consequências. Referindo-se, em concreto ao “exemplo, que é o modelo americano”, diz este estudante, que o que “acontece é que a maior parte das pessoas fica a pagar os seus empréstimos. Também a educação sai mais cara. Lá, os alunos não têm uma bolsa a fundo perdido. O que acontece é que essas pessoas ficam a pagar os seus empréstimos muito tempo depois”. Para outro, substituir as bolsas de estudo por empréstimos significa que “estamos a privatizar uma bolsa de estudo. É o que a questão me diz. Ou o Estado entra com muito esforço e nos concede uma bolsa de estudo a fundo perdido, ou então nós substituímos o Estado por uma entidade privada qualquer, que nos fornece isso, mas que depois recebe o empréstimo.” A discordância quanto ao empréstimo é também manifestada por outro estudantes que diz que não concorda “porque, à partida, se um estudante pede bolsa é porque não tem capacidades económicas. De outra forma, o empréstimo, mesmo que seja no fim do curso, nós sabemos, hoje em dia, que no final do curso é difícil arranjar emprego e que não começamos com um salário muito elevado”. Finalmente, um outro, apresenta o problema de uma forma radical ao referir que “há pessoas a fazer empréstimos deste género, o que é quase um suicídio. É um suicídio económico que eles fazem a eles próprios e não se apercebem disso”.

5. PAPEL DA FAMÍLIA

Relativamente a este assunto, não detectámos nada relevante para categorização sob este tópico.

B - MELHORAR O SISTEMA

6. BOLSAS DE ESTUDO

Para além de manifestarem as suas opiniões sobre o sistema de Acção Social, os estudantes apresentaram também propostas que, no seu entender, podem contribuir para melhorar o sistema.

Desde logo, quanto à candidatura, surgem 2 comentários. O primeiro vai no sentido de ser melhorada a aplicação informática que permite aos estudantes iniciarem o seu processo através da internet e segundo este estudante “é algo que tem de evoluir. Acho que deve haver instruções, um modelo – uma candidatura modelo – para nós termos uma noção de como preencher”. Para outro estudante há que melhorar a clareza das perguntas pois, em seu entender, “é a linguagem que às vezes nos induz em erro. Eu não digo que tenham de tirar as perguntas todas, mas, se calhar, se puserem um português diferente, todas as pessoas conseguem assimilar as questões da mesma maneira”.

Outro aspecto relativamente ao qual os estudantes sugerem um aperfeiçoamento do sistema, relaciona-se com a fiscalização que conduza à fidedignidade das declarações apresentadas. Este tópico teve 5 intervenções, sendo opinião dos estudantes que “deveria haver um maior controlo sobre o que é realmente o aluno carenciado e um aluno não tão carenciado” nomeadamente recorrendo a outros meios como a entrevista pois, no dizer de outro estudante, “é através da entrevista que se consegue perceber muita coisa. Temos papéis, temos documentos e

depois começamos o questionário sobre os documentos que nos aparecem. Há situações estranhas e que é necessário ter em atenção e analisar melhor”.

Ainda relativamente à investigação, há um outro aspecto que nos merece destaque e que se refere a um problema actual que requer toda a atenção – o das famílias endividadas em tempos mais recentes e num contexto global de crise, questão que é suscitada por um estudante ao referir que “hoje em dia é preciso saber investigar isso bem. Há gente que aparenta ter muitas posses mas está tão endividada que não tem dinheiro nem para pagar os estudos dos filhos e é preciso ter cuidado com isso. Os filhos não têm culpa”.

Outras propostas sugerem mais celeridade no processo de análise. Para um estudante o processo seria facilitado a partir de “um simples programa onde sejam inseridos os rendimentos” e esse programa, no entender de outro estudante será também a origem de demora pois, como diz: “é natural que esses processos sejam um bocadinho demorados, porque há sempre muita gente. Agora, se calhar, o *software* também não é o mais indicado. Devia ser um *software* que fosse mais rápido, mais eficaz a trabalhar com os números, com os dados em si”.

Outras opiniões que surgiram neste grupo focal vão no sentido de que seja melhorada a comunicação com os estudantes, nomeadamente avisando-os por falta de documentos para completar o processo. Esta opinião vem acompanhada de uma censura aos Serviços pois, como diz: “podiam ter tido uma atenção. Assim como mandam imensos *e-mails* a dizer tantas coisas aos alunos que são candidatos, podiam informar também que não têm bolsa ainda, que têm de comparecer. Eu, por acaso, fui à internet e vi que aquilo estava lá”. Um outro estudante propõe que seja melhorada a informação relativa aos benefícios sociais disponibilizados para os estudantes do Ensino Superior. Na sua opinião, “podia ser feita melhor divulgação nas escolas secundárias porque eu lá nunca ouvi falar e só soube quando vim fazer a matrícula no Politécnico”. Também outro estudante considera que essa informação “se podia melhorar. Informar pela internet, mandar *e-mails*, irem às escolas secundárias e divulgar melhor. Quando vão às escolas secundárias apresentar cursos podiam falar nisso e eu nunca ouvi.”

Ainda quanto às questões relacionadas com a análise do processo, os estudantes demonstraram valorizar a entrevista individual como forma esclarecedora de contributo para a análise do seu processo e como processo para conhecer melhor a situação individual de cada estudante. Diz uma aluna: “Estive numa entrevista e fez-me muito bem, porque eu entreguei papéis e, se calhar, consegui justificar melhor a

bolsa que eu preciso. Como o meu pai é o único que ganha em casa e, se calhar, perceberam o meu caso. Provavelmente olham para os outros papéis e dizem: ‘Se calhar esta rapariga não precisa’. É capaz de ser um pouco por aí. Quantos de nós precisávamos dessa entrevista para nos podermos esclarecer e falar das nossas coisas... Se, calhar às vezes, falta essa entrevista para responder aos pontos de interrogação”. Outro estudante sugere um aprofundamento dos dados da análise pois, em seu entender, deveria haver “um historial mais profundo, para ver se há efectivamente algo mais por detrás. Mas, no fundo, o que nos é pedido é o IRS e documentos dos bens”.

A questão da existência ou não de escalões e da justiça/injustiça a eles associada também foi alvo de discussão. Um dos estudantes propôs mesmo a sua eliminação pois fazem com que estudantes oriundos de agregados familiares com rendimentos semelhantes possam, realmente, receber bolsas de estudo com valores significativamente diferentes. Para sustentar a sua argumentação diz que, “em primeiro lugar, retomando a ideia chave sobre os escalões, nós podemos ter uma diferença de um cêntimo. Um agregado familiar que tem um rendimento de 400,00€ tem direito a uma bolsa de 200,00€, e uma pessoa tem um rendimento de 401,00€ tem direito a uma bolsa de 150,00€ ou 130,00€. Faço-me entender? Esta é a razão pela qual eu não percebo por que existe. Nós estamos todos a trabalhar. Se eu recebo 400,00€ e a minha colega recebe 401,00€, se existe uma diferença de bolsa aqui, de onde é que vem essa diferença? É mais um euro ou mais um cêntimo que vai fazer essa diferença no estilo de vida?”.

Outras duas intervenções pedem aos Serviços mais atenção para com os estudantes no momento em que apresentam a candidatura dizendo-lhes, desde logo, se, quanto a documentação, o seu processo está completo.

Por seu turno, a estudante que se encontra a estagiar nos Serviços dá a sua perspectiva, de novo, quanto à complexidade do processo e, de novo também, no sentido de co-responsabilizar os estudantes pela sua candidatura aos apoios sociais. Tal como diz, em reflexo da sua experiência pessoal, “eu não tinha consciência de que são acima de quatro mil candidaturas de alunos que temos que analisar e que, no processo, muitas vezes faltam documentos. E essa falta de documentos, tanto é um erro de quem os está a receber, que não vê que estão em falta, como nosso, que também temos a obrigação de conferir, uma vez que temos uma lista com os documentos que temos de anexar”.

7. SERVIÇOS - VALÊNCIAS

Também em relação a este tópico, os estudantes apresentam propostas que, em seu entender, poderão contribuir para a melhoria do sistema.

Uma das ideias que é lançada vai no sentido de uma diversificação da área de intervenção dos Serviços de Acção Social. Tal como diz, “a minha sugestão, visto que é um Serviço de Acção Social, não devia só dedicar-se às bolsas de estudo. Eu acho que, às vezes, há várias problemáticas que se encontram na Universidade: violência de família, dificuldades de inserção mesmo no meio escolar e pressões sociais, que fazem com que os alunos obtenham baixo rendimento. Acho que devia haver um gabinete ou um local direccionado para essas problemáticas. Que este Serviço não tratasse só da bolsa”. Outro estudante corrobora esta ideia quando propõe que os Serviços de Acção Social deveriam garantir “não só o apoio ao nível dos serviços médicos, alojamento ou alimentação. Acho que um apoio ao nível social”.

Relativamente ao tema, também abordado, da centralização ou não dos Serviços de Acção Social, houve 7 comentários que vão todos no sentido da manutenção desses serviços em cada instituição de ensino superior. São diversos os motivos que invocam para sustentar tal argumentação. Desses, destacaríamos os seguintes: apoio directo aos estudantes, maior celeridade na análise dos processos de candidatura a bolsa de estudo, maior eficácia em função de maior proximidade. Na opinião dos estudantes, “por mais que se queira, ainda existem erros num sistema que não é perfeito, que vai abaixo e depois volta e o atendimento é dispensável.”, tal como considera, que a proximidade também se justifica porque “os alunos são muito melhor servidos, tendo em conta a quantidade de alunos que existem no país inteiro. Se os serviços forem todos direccionados para lá, talvez as bolsas, em vez de serem dadas em Setembro, sejam em Julho”. No mesmo sentido se manifesta outra aluna quando diz que “se não fosse em cada Instituto, as bolsas seriam atribuídas muito posteriormente a Setembro ou a Janeiro” ou, finalmente, como diz outro estudante, “é, simplesmente, muito mais prático ter um serviço descentralizado”.

8. PAPEL DA ACÇÃO SOCIAL

Relativamente a esta categoria não destacamos nada em especial. No entanto, ao longo das suas intervenções os estudantes souberam, ainda que de forma algo diluída, caracterizar este papel e propor mesmo algumas soluções inovadoras, segundo a sua própria leitura.

9. FORMAS ALTERNATIVAS DE APOIO

Nesta categoria incluiríamos as propostas que os estudantes fazem de modo a procurar superar as dificuldades, quer se lhes deixassem de ser atribuídas bolsas de estudo a fundo perdido, quer como complemento à eventual insuficiência do montante que recebem.

Neste sentido, registámos 7 intervenções, apontando todas elas para a possibilidade de associar um trabalho em tempo parcial aos seus estudos. No entanto, sob este ponto de vista, as vozes não são todas concordantes. Para um dos estudantes, “ninguém deve estudar e trabalhar, nem que seja pelo campo do rendimento académico”. No entanto, os restantes colegas admitem soluções bem mais positivas do que esta. Diz um deles que “existe sempre um conjunto de outras estratégias. Por exemplo, arranjar um emprego ou pedir um empréstimo”. Ou como diz outro aluno, se perdesse a bolsa, “arranjava um trabalho e continuava a estudar”. Para outro estudante, é também fundamental a capacidade empreendedora pois, como diz, “ao longo da minha vida, eu fui sempre conseguindo resolver tudo, nem que fosse vendendo isto ou aquilo, e conseguia fazer face às situações”.

10. POLÍTICA DE ACÇÃO SOCIAL

Finalmente, mereceu-nos destaque, pela inovação no âmbito da política de Acção Social e, principalmente porque surgiu de um estudante, a proposta da criação de uma espécie de fundo de solidariedade segundo o qual a responsabilização está

presente e a sustentabilidade do sistema é assegurada com a contribuição de ex-estudantes bolseiros. Segundo este estudante, “uma das soluções, e é uma proposta que deixo no ar, um aluno que foi bolseiro durante todo o curso deveria fazer um tipo de declaração, compromisso, qualquer coisa, onde se comprometesse a, depois de ser colocado, se fosse colocado na área do seu curso, durante um, dois, três, quatro anos, teria que dar uma participação do seu vencimento para financiar todos os estudantes. Seria bom criar um fundo nacional. Seria uma forma de financiar mais bolsas *a posteriori*, porque ele pode dizer assim: ‘Eu estudei durante 5 anos, tive colocação, estou na minha área e estudei de borla, esforcei-me.’ De borla, nunca é de borla, que, segundo a questão número dois, vimos que este dinheiro nunca é suficiente, não foi de borla, mas, pronto. Então, ele compromete-se a, nos seus primeiros dois anos, em vez de estar a pagar o tal empréstimo que pediu ao banco como era a solução anterior, em vez de estar assim, ele compromete-se em dar 1%, 2%, 3% do seu vencimento para um fundo de apoio a bolseiros. Era polémico, eu sei!”.

4.2. O GRUPO FOCAL COM PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS – RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Analiseemos, em seguida, os dados relativos ao Grupo Focal com pais de estudantes bolseiros.

A - IGUALAR OPORTUNIDADES

1. BOLSAS DE ESTUDO

1.1. Informação

Relativamente a este tópico, apenas um dos pais participantes neste grupo focal se pronunciou. Em seu entender, haverá estudantes que não ingressam no ensino superior por não conhecerem os apoios sociais que o Estado coloca à sua disposição.

1.2. Candidatura

Relativamente à questão do preenchimento da candidatura, surgiram dois comentários. Qualquer deles vai no sentido de que esse procedimento não colocou questões em especial. Um dos pais referiu que a candidatura foi efectuada via internet. O outro efectuou, em conjunto com o filho, essa candidatura directamente no serviço.

Já no que se refere à burocracia associada à candidatura, houve 5 intervenções. A mais significativa, em nosso entender, reflecte alguma complexidade no conjunto de documentos exigidos e a dificuldade em reunir e completar esse conjunto. Diz uma mãe que “não é, ou não parece ser, muito esclarecedor pois quando elas entregavam alguma coisa, ainda faltava mais qualquer coisa. Parece que, o que era necessário para se candidatarem não era assim muito claro e evidente. Foi à quarta tentativa, que conseguiram concluir a entrega dos documentos”.

1.3. Análise

Suscitado o debate em torno da questão de se a análise das candidaturas deverá tomar como base os rendimentos declarados, os pais efectuaram um total de 3 comentários, todos eles no mesmo sentido: concordância, desde que os rendimentos sejam declarados com honestidade: “se os rendimentos familiares não estiverem alterados para menos, concordo.” ou “nada melhor para justificar os rendimentos do agregado familiar, não é? Agora, se eles forem realmente honestos”. Para outro pai o cálculo da bolsa a partir dos rendimentos declarados é a “forma mais viável, não é? Agora o Instituto não tem culpa se os pais não estão a ser justos”.

1.4. Fiscalização

Como vimos no tópico anterior, há sempre uma desconfiança associada às declarações de rendimentos. Provavelmente, é por esse motivo que as 5 intervenções em torno da questão da fiscalização reflectem a concordância com essa diligência dado que, em seu entender “há bolsas que são pagas a pessoas que não têm necessidade de os filhos terem bolsa”. Noutra opinião manifestada “não há sistemas perfeitos. Um profissional liberal declara o que quer no IRS” e expressam também uma certa indignação pois, “para nós pais que temos mais dificuldade, ver outros miúdos a pagarem valores inferiores aos nossos e nós a conhecermos os casos”. Uma das mães refere que “quando vim cá com a minha filha entregar a candidatura à bolsa, estava lá um casal a candidatar-se à bolsa e quase que lhe garantia que eles não necessitavam disto para nada. Nota-se logo, porque exigem: ‘Eu quero um quarto nas residências, porque eu quero que o meu filho fique aqui’”.

1.5. Relevância

A questão da relevância da bolsa de estudo, ou seja se a bolsa é essencial para a frequência do ensino superior no caso pessoal dos filhos dos intervenientes no debate, mereceu um total de 14 comentários. Desses, 7 foram no sentido da essencialidade dessa bolsa e outros 7 permitiram que percebêssemos que, mesmo sem bolsa, os seus filhos teriam frequentado o Ensino Superior.

Para alguns, a bolsa é essencial na medida em que “se ela não tivesse recebido

bolsa iria ser bastante complicado”, ou, como diz outro pai, “os rendimentos que tenho, e a mulher sem ter emprego, a vida tornou-se numa catástrofe total”. Uma outra opinião refere que “se não fosse a bolsa não havia hipótese nenhuma, não havia hipótese”, ou ainda, segundo mais um comentário, “eu acho que as bolsas são uma bênção. Pronto, para mim são uma bênção”.

Porém, outros pais afirmam que os seus filhos frequentariam, mesmo sem bolsa de estudo, o ensino superior na medida em que, segundo um deles, “era provável que eu fizesse um esforço para ela tirar o curso”, ou segundo outro pai, “era mais difícil, mas não se deixava de tirar o curso por isso”. Outra opinião vai no sentido de que, “se ela não tivesse bolsa, estaria na mesma no ensino superior. Com bolsa, penso que o pode fazer com mais dignidade” e uma outra mãe afirma que a sua filha “iria estudar sim. Teria de trabalhar, se calhar, mais horas, arranjar outro emprego, qualquer coisa, mas penso que a bolsa nos permite fazê-lo com outra dignidade, com outra qualidade de vida, penso eu” ou ainda, como diz, “provavelmente eu não iria querer que a minha filha não estudasse, iria fazer um esforço muito maior, mas que iria acarretar outras dificuldades. Provavelmente, não lhe podia comprar tantos livros como lhe compro, não é?”.

1.6. Suficiência

Quando se suscitou o debate quanto à suficiência do montante recebido através da bolsa de estudo para fazer face às despesas com o ensino superior, 10 intervenções manifestaram-se no sentido da insuficiência desse montante, tendo apenas uma manifestado um sentido relativamente contrário dado que, em seu entender “a bolsa, quando não é realmente necessária de forma prioritária, ajuda na qualidade de vida de um estudante”.

Do lado dos que consideram o montante insuficiente, algumas das intervenções explicam os motivos. Diz um pai que “fomos habituados a ter internet, fomos habituados a ter determinadas situações que certamente sem bolsa, ela para estudar teria que deixar de ter tudo: não teria livros para ler, certamente não teria a internet em casa, não teria uma série de coisas”. A insuficiência do montante da bolsa parece agravada no caso dos estudantes deslocados pois na opinião de um dos pais, “o sistema fica sempre um bocadinho aquém. Nós, quem tem deslocações, quem tem de se deslocar, gasta sempre mais, quer nos bilhetes de autocarro, quer no táxi” ou segundo outro, “a dificuldade maior prende-se com aqueles alunos que vêm de fora,

que estão deslocados”. A insuficiência do valor da bolsa é mais notada em contexto de crise dado que, segundo um pai “está mais caro, tudo mais difícil”. Finalmente, duas intervenções associando a bolsa à dignidade, um direito, também, dos carenciados pois, como diz uma mãe, “falávamos há bocadinho do tal caso de dignidade. Nestas idades 18, 17 anos, as dificuldades económicas podem trazer outro tipo de problemas: para além do transporte, é a miúda que vem para a escola mal vestida e que olha para a colega do lado e sente-se mal” ou, segundo outro comentário, “há situações extremamente complicadas a nível de alimentação, vestuário de outras situações que são necessárias. Para mim, eu acho que, as bolsas são essenciais” e prossegue a argumentação dizendo que “os miúdos virem para aqui, não têm dinheiro nem para comer uma sandes, porque gastaram o dinheiro para o autocarro, acho que a bolsa lhes dá, às vezes, a possibilidade de fazer um bocadinho mais para não se sentirem mal no ambiente onde estão”. Ou, finalmente, um pai que não compreende porque é que a bolsa mínima tem um valor correspondente ao custo que o estudante tem com as propinas do estabelecimento de ensino que frequenta. Tal como diz, “eu nunca consegui perceber bem isso. Aqueles que recebem, por exemplo 150, ficavam com 50 e pagavam o valor da propina, agora não entendo: uma pessoa que recebe uma bolsa igual à propina, mais valia não receber nada”.

1.7. Prazo do pagamento

A questão do prazo do pagamento do valor das bolsas de estudo não suscitou qualquer intervenção por parte dos pais presentes no debate.

2. APOIOS INDIRECTOS

De igual modo, não surgiu qualquer comentário relativamente aos apoios indirectos.

3. PAPEL DO ESTADO

Já quanto ao papel do Estado no apoio a estudantes carenciados de modo a permitir-lhes que frequentem o ensino superior, houve um total de 7 intervenções. Dessas, 2 vão no sentido de que o Estado deve ser garante do princípio da equidade e tem, nessa medida uma obrigação para com a sociedade. Tal como refere um pai, o

Estado, “tem mais do que obrigação de o fazer”. Para outro, a bolsa de estudo “é um direito. Se partirmos do princípio que a bolsa não é uma esmola, ou qualquer coisa que pedimos, portanto, não temos que a pagar”.

Do lado daqueles que consideram que é dever do Estado apostar na qualificação da sociedade estão intervenções como a que refere que “há muitos jovens com grandes capacidades e desviam-se. Muitas vezes, não é por não gostarem da escola ou não gostarem de estudar, é porque vêem as dificuldades das famílias”. Mas, como diz outro comentário para usufruir desse apoio do Estado é necessário também manifestar interesse pois, “se nós virmos que os nossos filhos têm capacidade e eu monetariamente não tenho capacidades para tudo, tenho capacidades para alguma coisa, então tenho que ir à escola e vou saber que possibilidades é que tenho de poder fazer com que a minha filha se possa matricular”. Para um outro pai o Estado, apoiando os estudantes, “está a investir na capitalização das pessoas, não é assim tão sem retorno como dizem, não tem retorno financeiro, mas tem capital. Portanto, dizem que querem acabar com os iletrados, estão a contribuir um pouco para a menor iliteracia do país, não é? É uma forma de estar a investir na formação das pessoas”, ou como diz outro pai, o Estado “tem obrigação de investir nos nossos jovens para nós termos pessoas capazes. É bom para todos”.

4. EMPRÉSTIMO

Relativamente à questão do eventual recurso a um empréstimo como forma de suportar os custos com a frequência do ensino superior por parte dos seus filhos, caso deixassem de ser atribuídas bolsas de estudo a fundo perdido, houve um total de 9 comentários, todos em sentido desfavorável. As opiniões surgem, dizendo, “já não concordo tanto com isso” ou “discordo inteiramente” ou que, “o indivíduo que vai para o estudo e que tem que se endividar para estudar está em desvantagem com os colegas”. Outro pai conhece a possibilidade mas não concorda pois, como diz, “já há entidades bancárias a dar empréstimos para financiar estudos... agora fazer disso uma regra...”. Finalmente, uma outra opinião dá um exemplo internacional para ilustrar a sua discordância. Diz ele que “se fôssemos para o sistema americano, isto era uma desgraça neste país, pois ninguém tinha acesso à saúde ou quase ninguém. E, quer dizer, estávamos perdidos. Lá também têm esse sistema, cada um por si, e quem não tem não se safa. Se não houver garantia de emprego, como é que os estudantes se podem comprometer a pagar o empréstimo?”.

5. PAPEL DA FAMÍLIA

Relativamente ao papel da família, nenhum comentário se revelou digno de nota.

B - MELHORAR O SISTEMA

6. BOLSAS DE ESTUDO

Os contributos dos pais para a melhoria do sistema, nomeadamente no que se refere a eventuais alterações a introduzir na análise dos processos de candidatura às bolsas de estudo, mereceram um total de 15 comentários.

As propostas apresentadas vão, praticamente todas, no sentido de se considerarem, para efeitos de análise, outros elementos que possam contribuir para reforçar a justiça e a equidade na atribuição de bolsas de estudo. No entender de um pai, no caso das profissões liberais, devia existir a obrigação de “justificar o que se faz, mais concretamente. Por exemplo, um advogado pode estar declarado como trabalhador liberal, a receber o ordenado mínimo nacional”. Na opinião de outro haveria que recolher outro tipo de informação como “quantos carros tem em casa? Marca dos carros?” ou segundo outro pai, inquirir, “onde é que vai passar férias?” Porque, é lógico que, a parte dos rendimentos é importante, mas é claro que há muita gente que declara o ordenado mínimo, quando isso não tem nada a ver com a actividade”. Explica esta sua proposta com o seu caso pessoal pois, segundo diz, “achei que, enquanto pudesse passar férias no estrangeiro com os filhos e não sei o quê, não me sentiria bem a pedir bolsa, e nunca pedi qualquer apoio”. No dizer de outro pai, “o questionário deveria ser mais aprofundado” e, em caso de dúvida “estes processos deviam ficar para estudo e, se calhar, arranjar outras alternativas para analisarem bem esses casos para não prejudicar quem fica com bolsa por necessidade”. Mas um deles deixa um alerta para os elementos a ter em conta na análise dos processos: “eu posso ter muito património e não ter liquidez, não ter rendimento. Há para aí tantos terrenos e imóveis que só dão é despesa. Por exemplo, uma terra agrícola, não é sinal de rendimento”.

Outros foram referindo exemplos que conhecem de modos como, por vezes, são falseadas as declarações de rendimentos, centrando, em particular, as suas dúvidas

nos profissionais liberais. Segundo uma das intervenções é uma postura comum do povo que “a primeira ideia que nós temos é: como é que eu vou enganar o Estado?” e isso é revelador, segundo outro pai, de falta de solidariedade pois, “as pessoas que conseguem estar a pedir apoio social, quando não necessitam, sabem que estão a retirar uma parte a pessoas que necessitam realmente. Isso tem que se combater de alguma forma”.

Na sequência da fiscalização e em caso de detecção de fraude, um pai sugere que os visados deveriam “reembolsar, restituir, ressarcir a instituição”.

Ainda relativamente às bolsas de estudo, surgiu igualmente uma proposta de melhoria no que se refere a “dar mais informação quando os miúdos ainda andam na escola secundária”.

Outras 5 intervenções vão no sentido de que se melhore o prazo com que é divulgada a atribuição ou não da bolsa. No entender dos pais, deverá ser melhorada a comunicação de modo a perceber-se o mais breve possível quando está disponível o resultado da análise dos processos de candidatura à bolsa de estudo.

7. SERVIÇOS - VALÊNCIAS

Outro aspecto que mereceu a atenção dos pais foi a questão da eventual centralização dos serviços. Demonstrando que este é um assunto que lhes merece atenção, foram feitas, sobre este tema, 14 intervenções. Todas se mostraram contrárias a essa possibilidade por motivos relacionados com a proximidade, “a minha opinião é que estivesse junto ao aluno”, ou “como está, porque eles sentem-se mais apoiados”. Outras opiniões referem razões de eficácia dos serviços, o conhecimento directo da situação e o aumento da rapidez da resposta a solicitações aos serviços as vantagens do “apoio pessoal para aqueles que vêm de fora. Se já vêm de fora, já vêm deslocados, vêm para aqui, depois para entrarem em contacto com os Serviços Acção Social, em Lisboa, por *e-mail*... depois a resposta vir e não vir... depois demora”, ou, “acho que os Serviços deveriam estar centralizados aqui” porque, como argumenta, “estarem centralizados em Lisboa só complica, porque, depois, são todos num só, responderem a todas estas pessoas. É muito complicado. Portanto, é aqui, eu penso que cada escola deve ter os seus Serviços para apoio”. Outra opinião confere aos Serviços um estatuto de parte da família, tendo em conta esta proximidade, quando diz que são “um apoio e uma segurança para eles. Quando acontece qualquer coisa é

como se a mãe e o pai estivessem ali” pois, segundo esta mãe, é vantajoso “este sentido da escola fazer parte da família”.

8. PAPEL DA ACÇÃO SOCIAL

Quanto ao papel da Acção Social, consideramos que os pais, ao longo da discussão neste grupo focal, a foram referindo. Mesmo, por isso, não destacamos nenhuma nota especial que possa conduzir a uma reflexão mais profunda sobre o tema.

9. FORMAS ALTERNATIVAS DE APOIO

No que se refere às formas alternativas de apoio, para além do que anteriormente citámos, nomeadamente em relação à figura do empréstimo, consideraríamos 2 intervenções que manifestam duas opiniões contrárias sobre o trabalhar e o estudar. Um dos pais propõe que o seu filho estude e trabalhe como forma de contribuir para os encargos. O outro pai, no entanto, chama a atenção para os eventuais efeitos negativos dessa simultaneidade de se trabalhar e estudar pois, em seu entender, “muitas vezes, se têm que ir trabalhar e ter um emprego em simultâneo com os estudos, não têm o rendimento como se estivessem concentrados na Escola”.

10. POLÍTICA DE ACÇÃO SOCIAL

Relativamente a este último ponto, nada em especial nos merece destaque.

4.3. O GRUPO FOCAL COM ADMINISTRADORES – RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Passemos, em seguida, à análise dos dados resultantes do grupo focal para o qual convidamos os Administradores para a Acção Social dos Institutos Politécnicos públicos portugueses.

Desde já importa referir que nesta nossa audição dos vários actores intervenientes no sistema, a perspectiva é a de equilíbrio entre as partes, ou seja não pretendemos, de modo algum, atribuir mais protagonismo aos estudantes do que aos pais, ou aos Administradores do que a qualquer um dos outros grupos considerados. O que se pretendeu, desde o início, foi dar a voz a todos de modo a que o conteúdo pudesse ser enriquecido e fosse cumprido o princípio metodológico da triangulação.

Por outro lado, não podemos negar, que a intervenção dos Administradores revela um conhecimento do sistema mais aprofundado em muitos aspectos do seu funcionamento do que a perspectiva que pudemos recolher de qualquer uma das outras partes ouvidas.

Mas, voltamos a dizê-lo, não é uma perspectiva mais importante do que as outras, nomeadamente porque o Administrador não é o beneficiário do sistema nem é pai ou mãe de um beneficiário do sistema nem, por razões evidentes, vive do mesmo modo o quotidiano dos outros actores.

A - IGUALAR OPORTUNIDADES

1. BOLSAS DE ESTUDO

O sistema de apoio social não se restringe exclusivamente, como já vimos, à atribuição das bolsas de estudo. No entanto, é inegável que esta é uma parte essencial dos apoios que são concedidos aos estudantes carenciados.

Neste contexto, destacamos uma primeira intervenção que surge como clarificadora de que a bolsa de estudo “é uma contribuição para com os gastos com os estudos. Não é para pagar a totalidade dos estudos. Essa é a definição que hoje existe e é com isso que nós hoje trabalhamos. Para as famílias e para os estudantes, muitas vezes, não é esse o entendimento que têm por base. Açam que a bolsa de estudo é para fazer o pagamento integral das despesas afectas aos estudos”.

Apesar da necessidade desta clarificação, importa sublinhar que, como vimos em intervenções anteriores de estudantes e pais, independentemente das questões associadas à pertinência e à suficiência ou não dessas bolsas de estudo, de um modo geral, cremos que o entendimento generalizado é o de que se trata de um apoio aos encargos com a frequência do Ensino Superior.

1.1. Informação

Quanto à informação disponível relativamente aos apoios concedidos, registámos um total de 11 intervenções. 2 dessas intervenções foram no sentido em que essa informação é insuficiente pois consideram-na, como diz um dos participantes, “claramente insuficiente, atendendo à crise socioeconómica que vivemos”.

No entanto, as restantes 9 intervenções sobre este assunto dão conta que essa informação é absolutamente suficiente, pois, no entender de alguns Administradores, “os estudantes realmente carenciados, que querem frequentar o Ensino Superior, sabem que existem bolsas no Ensino Superior. Já vieram beneficiando delas desde o Ensino Secundário e, portanto, eles não questionam se há bolsa, questionam onde é que são os Serviços de Acção Social”, ou “a divulgação é boa. Poderá, eventualmente, haver falhas relativamente aos estudantes do primeiro ano”.

1.2. Candidatura

O tema da candidatura propriamente dita, sob o ponto de vista formal, não mereceu comentários especialmente dirigidos à sua apresentação.

1.3. Análise

Sobre a questão da análise do processo relativo à atribuição de apoios sociais, nomeadamente de bolsas de estudo, destacaríamos uma opinião, de certo modo contundente que vai no sentido da discordância de que as bolsas de estudo sejam atribuídas a partir de uma base económica. Tal como disse um dos interventores, “sou muito crítico e não concordo, de maneira nenhuma, na forma como nós atribuímos as bolsas, com base económica. Entendo que um aluno, quando chega ao Ensino Superior, já foi ‘peneirado’ ao longo do Ensino Secundário”.

Esta perspectiva de quais os elementos que se consideram pertinentes e eficazes para a análise dos processos de candidatura a apoios sociais, sublinhamo-lo desde já, terá um desenvolvimento posterior aquando do debate em torno de novas propostas que adiante apresentaremos.

1.4. Fiscalização

Também a questão em torno da necessidade ou não de reforço da fiscalização mereceu a análise e o debate. Mas, do mesmo modo que a categoria “Candidatura”, surge adiante associada a novas propostas para a melhoria do sistema.

1.5. Relevância

A questão de relevância mereceu um total de 20 comentários.

Desses, 3 vão no sentido que, mesmo sem bolsa, a generalidade dos estudantes frequentaria na mesma o Ensino Superior. Para um dos participantes neste grupo focal, a bolsa de estudo é “importante, não fundamental, porque as famílias recorrem a outros meios, principalmente no primeiro ano, enquanto não souberam que tinham hipótese de ter bolsa e não é por isso que os seus filhos deixam de andar na escola”, ou segundo outro, “para a permanência no Ensino Superior e no quadro da actual regulamentação, penso que não é fundamental”, outro ainda diz que, “com bolsa ou sem bolsa, o filho tira o curso”.

Os restantes 16 consideram a atribuição de bolsas um factor importante, enquanto apoio, para que os alunos frequentem as Universidades e os Institutos

Politécnicos. A primeira das intervenções, neste sentido, considera essencial que os alunos carenciados possam ser apoiados de modo a permitir-lhes o acesso e permanência no ensino superior. Tem, no entanto, um posicionamento crítico em torno do facto de serem as bolsas de estudo o apoio essencial. Tal como refere, “em relação a essa questão, de facto, não diria as ‘bolsas de estudo’, eu diria ‘a atribuição dos benefícios sociais’, como parte essencial ao acesso e à permanência de estudantes no Ensino Superior. E, quando eu digo benefícios sociais e não propriamente bolsas de estudo é porque a bolsa de estudo é um dos instrumentos de apoio social aos estudantes”. As dúvidas surgem pois, tendo em conta a experiência que tem, não sabe “se a atribuição das bolsas de estudo será, de facto, a solução ideal e mais correcta para dar o tal apoio social aos estudantes”. Conclui dizendo que considera “essencial e fundamental, com vista a assegurar alguma igualdade de acesso e permanência do estudante no ensino superior, a prestação do apoio social aos estudantes. Se é com bolsa de estudo, ou não, isso é uma questão que é discutível”.

Outras opiniões que foram manifestadas vão também no sentido da importância do apoio social aos estudantes mais carenciados, tendo os interventores exposto, sobre o assunto algumas ideias. Tal como dizem: “não sei se fundamental. É importante” ou “a atribuição das bolsas de estudo é importante. Pode ser, até, fundamental, dependendo da situação em que o estudante se enquadre”. Outra opinião considera que “os estudantes devem ter algum poder financeiro para poder fazer as suas escolhas com dignidade, sem dependência, sem favorecimentos, com a particularidade de poder aceder àquilo que pretendem e serem bem-sucedidos nos seus cursos”. Um outro contributo surge defendendo a imprescindibilidade dos apoios sociais face à situação socioeconómica do país pois, segundo a sua experiência, “nós apercebemo-nos disso nas visitas domiciliárias que fazemos, porque os nossos alunos são oriundos de agregados muito carenciados, com muitas fragilidades económicas e, seguramente, não estariam no Ensino Superior se, efectivamente, não tivessem bolsa de estudo. Com este modelo, com mais rigor, com retorno ou sem retorno quando acabarem os estudos, tendo ou não uma actividade extra-escolar, mas, sem dúvida, que é imprescindível” outra opinião refere que “na região onde trabalho, no Instituto, há muitas famílias muito carenciadas. Há muitos estudantes que, se não fossem as bolsas de estudo, não tinham hipótese de ter o seu curso superior”. Outro comentário defende que “o apoio do Estado, qualquer que ele seja, e em especial das bolsas de estudo, constitui, do meu ponto de vista, um aspecto essencial para que uma grande parte dos estudantes possa, de facto, ter a expectativa de frequentar o Ensino Superior”. Esse apoio social é também fundamental, no dizer de outro interventor “para

que eles possam continuar a estudar e muito mais na situação conjuntural em que nós vivemos – crise socioeconómica profunda”. Finalmente, outra opinião considera que “há muita gente que, de facto, não tinha capacidade de estudar se não tivesse a bolsa, independentemente de todos os outros formatos de apoio social serem também muito importantes”.

Relativamente aos apoios sociais, sejam na forma de bolsas de estudo ou apresentem um outro modelo, eles são, para a maioria dos participantes neste Grupo Focal, essenciais ao acesso e permanência no ensino superior, de muitos estudantes.

Surgiu também, neste ponto do debate uma outra perspectiva que considerámos importante e que merece uma atenção especial, relacionada com os novos públicos que estão a aceder ao ensino superior. Na opinião deste participante, “nós, desde há dois ou três anos, que andamos a lidar com uma realidade nova” e essa realidade surge porque são os “próprios pais é que vêm para cá fazer os cursos. Já não são os filhos. Ou seja, temos um público-alvo novo e relativamente a esses, sim, se não tiverem as bolsas de estudo ou apoio social, eles não fazem o curso superior”

1.6. Suficiência

De igual modo, a questão em torno de suficiência ou não do montante que é atribuído com a bolsa de estudo, de modo a que os estudantes possam fazer face às despesas com o ensino superior mereceu ampla participação. Registamos nesta categoria um total de 19 intervenções.

Todos os comentários apontam no sentido de que o montante atribuído é insuficiente. Mas, é certo que já tomámos como válido que a bolsa é um apoio e é nesse contexto que se enquadram os comentários que consideram que os montantes envolvidos “não são suficientes, mas não têm que ser. Não tem que ser integralmente. Não devemos pagar parte inteira”. No entender deste Administrador os estudantes “chegam a perguntar se têm bolsa e, se lhes dizem que sim, dizem logo que ‘Isto não dá para pagar a renda da casa. Isso nem dá para pagar a água e a luz’, como se a bolsa tivesse a função de lhes pagar integralmente o curso, a deslocação do jovem para ao Ensino Superior”.

A maioria das intervenções, considera, sem reservas, que é insuficiente o montante atribuído pois “não dá minimamente para um aluno carenciado permanecer no Ensino Superior” ou segundo outra opinião, na “maioria dos casos, a bolsa que é

atribuída não serve para o aluno fazer face às despesas. Outro considera que “é insuficiente. Aliás, se olharmos para a estatística de todos os Serviços vemos qual é o montante que a maioria dos alunos aufere: a bolsa mínima”. Parte da explicação para esta insuficiência surge com a intervenção que refere que “nós atribuímos bolsas de estudo a estudantes cuja capitação se situa abaixo dos 540,00€. Portanto, estamos a falar de estudantes que são realmente carenciados, porque ninguém vive confortavelmente com uma capitação de 540,00€. E estamos a falar de alunos que com 540,00€ já não têm direito a bolsa de estudo e esses só recebem, no fundo, o complemento da propina”. Outro acha que “o sistema é pobre nessa matéria, acho que há bolsas que são miseráveis”. Uma outra intervenção corrobora a opinião generalizada de que a bolsa não é suficiente, “mesmo na moldura actual, e tendo em conta o que foi referido, que a bolsa é para compartilhar, não é para suportar totalmente”. Outros comentários referem também essa insuficiência dado que “a grande maioria dos alunos recebe a bolsa mínima e, por isso, é de todo insuficiente”, ou “sabemos que a bolsa não é para suportar integralmente todas as despesas que o aluno tem, mas, também não chega para nada. Portanto, considero, manifestamente, que é insuficiente” ou, “não chega, de maneira nenhuma, para fazer face a qualquer tipo de despesa” ou, “para os estudantes desenvolverem aquilo que têm a desenvolver, na sua vida académica – quer estudantil, quer social”. Uma outra intervenção encerra o tema de forma, quanto a nós conclusiva, ao considerar que “relativamente a esta questão do esforço partilhado da frequência no ensino superior, eu não me posso esquecer que estamos a falar de estudantes. Estudantes a quem nós atribuímos bolsa. Estudantes que vêm de agregados familiares que estão numa situação de grande carência socioeconómica. Ou seja, quem tem bolsa de estudo de Acção Social, e eu não estou a falar de quem foge ao fisco, estou a falar de grosso modo, são estudantes que, de facto, provêm de agregados familiares que são mesmo carenciados”.

1.7. Prazo do pagamento

A questão relativa ao prazo pagamento foi alvo de especial relevância mais adiante, nomeadamente num contexto de necessidade de maior celeridade na comunicação dos resultados aos estudantes.

2. APOIOS INDIRECTOS

No que se refere aos apoios indirectos eles surgirão também, mais adiante, em conjunto com toda uma série de propostas e novos paradigmas para a Acção Social.

No entanto, citamos desde já duas intervenções que se situam neste âmbito. Uma delas dá conta da importância fundamental, enquanto apoio social, de que se revestem o alojamento e a alimentação pois, segundo este participante, “cerca de 60% a 70% dos nossos estudantes são alunos deslocados e teriam muitas dificuldades em permanecer no Ensino Superior se não tivessem residências de estudantes. A alimentação também é fundamental. Sabemos que não tomariam uma refeição completa se não tivessem os nossos Serviços”. A outra intervenção associou a carência dos estudantes a apoios indirectos que se torna necessário providenciar e que não deverão ser descurados. Assim, cita-se como exemplo que muitos dos estudantes que acolhemos “em residências, precisam do computador fixo que está lá, para fazerem algumas coisas e, o resto, fazem-no na escola, onde têm postos de trabalho”.

3. PAPEL DO ESTADO

O debate suscitado em torno do papel do Estado no apoio social aos estudantes carenciados de modo a criar condições que lhes permitam a frequência do ensino superior, contou com um total de 16 intervenções.

Dessas, 12 vão no sentido que o Estado tem o dever de garantir a equidade e igualdade de oportunidades de modo a que (tal como vimos anteriormente e é amplamente citado na legislação), nenhum estudante deixe de estudar por motivos exclusivamente socioeconómicos.

As restantes 4 intervenções, à semelhança do que encontrámos anteriormente em comentários de entrevistas ou grupos focais com estudantes e pais, consideram ser função do Estado investir na qualificação dos seus cidadãos na medida em que, o “Estado investe dinheiro no aluno, há aqui um investimento em duas partes: uma é de aproveitamento próprio, porque ele tirou um curso e isso permite-lhe vir a ganhar dinheiro, ter uma outra profissão própria e o outro é se ele se forma e o país fica mais rico”, segundo outra opinião, uma via que é “fundamental para a sobrevivência do

Estado é a qualificação dos recursos humanos. É justamente uma opção que o Estado tem de fazer – como levar ao aumento da frequência do Ensino Superior e qualificar melhor os seus recursos humanos” e esta opção é mesmo, no entender de outro participante, “uma prioridade neste país, quando se diz que tem uma relação absolutamente directa a qualificação dos recursos humanos com o estado de desenvolvimento do país”.

Em paralelo, tivemos intervenções que atribuem ao Estado a responsabilidade de apoiar os cidadãos garantindo a igualdade de oportunidades, responsabilidade esta que deverá continuar a atribuir apoios a fundo perdido, ou seja, sem exigir aos estudantes carenciados o respectivo retorno dos montantes concedidos. Nessa medida, segundo um dos interventores no grupo focal, estamos a considerar aquilo “a que cada cidadão deve ter direito e o que é que o Estado pode fazer para garantir o acesso a isso” e, segundo outro, “o Estado deve continuar a apoiar com verbas”. Para um outro Administrador, “neste momento não se justificava estar a modificar esta questão da atribuição da bolsa de estudo a fundo perdido” dado que, como afirma, “se nós fôssemos pedir retorno do que quer que fosse, era, sem dúvida, cortar completamente a possibilidade de haver uma mobilidade social ascendente, quer dos filhos, ou dos agregados, de modo a poderem concluir os seus cursos”. Um outro manifesta-se concordando em absoluto, com o “dever do Estado financiar os estudantes carenciados” e, tal como faz questão de dizer, “volto aqui a frisar ‘carenciados’”.

Para os Administradores, este papel do Estado e a atribuição de bolsas de estudo a fundo perdido é uma situação a manter pois “senão, ia excluir do sistema muitos dos nossos estudantes”. É certo que, como admite este participante, “pode evoluir para outras formas. Mas será, acima de tudo, uma opção política. E também estará dependente dos recursos disponíveis”. O último interveniente que se pronunciou sobre esta matéria considera que, a bolsa de estudo a fundo perdido financiada pelo Estado, “no contexto actual, é a melhor solução” pois em seu entender, “não quer dizer que, para reabilitar a situação socioeconómica da população, das famílias, não seja possível evoluir. Não estou a ver que se encontrem outros modelos de apoio social ou financiamento. Agora, no contexto actual em que Portugal está, não estou a ver que fosse viável outro formato”.

4. EMPRÉSTIMO

Sob o ponto de vista da possibilidade de contracção de empréstimos bancários como forma alternativa de financiamento dos estudos por parte dos estudantes e/ou das suas famílias, registámos um total de 8 intervenções.

Dessas, 4 manifestam-se a favor desse sistema, a primeira das quais se fundamenta em contactos com os potenciais interessados. Tal como diz esse Administrador, “tenho conversado com muita gente, com muitos pais, eles estão dispostos em empenhar-se e empenham-se para contrair empréstimos. Pedem ao vizinho, pedem à família, contraem empréstimos”. De acordo com o mesmo interventor, a situação concreta do empréstimo poder-se-á aplicar, nomeadamente a estudantes que tendo sido anteriormente bolseiros não tenham conseguido aproveitamento escolar e, nessa medida, “tem outros apoios que não são directos dos Serviços de Acção Social, mas existem as tais convenções entre o Ministério e as entidades bancárias. O estudante, se não tiver a bolsa, porque não a aproveitou convenientemente, ou porque ficou ali no limiar, tem outros apoios que vêm de outras entidades”.

Segundo uma outra opinião, estes empréstimos “não são um exclusivo, nem tão pouco visam abranger os estudantes carenciados. São uma estrutura, que o sistema arranjou, para resolver o problema dos alunos que não têm aproveitamento”.

Mas, entre os Administradores participantes neste grupo focal há também aqueles que não concordam com o sistema de empréstimos nomeadamente, porque, em seu entender, há um “enviesamento do financiamento bancário dos estudantes” que contribuirá “a médio prazo, para um acréscimo substancial do endividamento das famílias”.

Outro contributo considera que “não nos podemos demitir do nosso papel com os estudantes carenciados. Não é encaminhando-os para os empréstimos que nós vamos resolver a questão”.

Segundo uma outra intervenção, o sistema de empréstimos coloca um problema que já anteriormente tinha sido referido e “que é a taxa de desemprego dos nossos recém-licenciados – se eles depois terão capacidade para responder a esta questão, porque, depois, terem que amortizar um empréstimo, não vai ser fácil, se estão no desemprego”.

A outro Administrador não agrada o carácter dos empréstimos pois, como diz, “são extremamente economicistas”.

Através de um outro comentário, expressa-se o desagrado, dizendo que “revolta-me um bocadinho este sistema dos empréstimos, sou sincero. É uma crueldade, do meu ponto de vista, exigir ao aluno, retorno do investimento que teria de fazer para frequentar o Ensino Superior”.

Finalmente, um outro Administrador mostra relutância relativamente a esta questão. Tal como revela: “A história dos empréstimos nunca me convenceu”. Na sua opinião, se fossem efectuados estudos relativamente ao perfil socioeconómico de quem está a recorrer a esse mecanismo “chegava-se rapidamente à conclusão de que esses empréstimos estão, na realidade, a ser utilizados pelas famílias, para fazer face às necessidades da própria família. E, muitas, são famílias que têm poder económico e que recorrem a estes empréstimos porque têm taxas razoáveis”.

5. PAPEL DA FAMÍLIA

Relativamente ao papel da família, nomeadamente a sua co-responsabilização nos encargos com a formação dos seus elementos, surgiu um total de 6 intervenções, nem todas elas no mesmo sentido.

Um dos comentários considera difícil, face ao actual contexto, chamar algumas famílias à participação nos custos com o ensino superior pois, tal como diz “o esforço que nós lhes podemos pedir, ou que é justo, tem que ser baixo porque com 540,00€ por capitação/mês, de facto, não se consegue comparticipar grande coisa. Estamos, portanto, a falar do último escalão”. O responsável por esta intervenção acrescenta: “tenho a certeza que, nas vossas instituições, têm estudantes para quem a bolsa de estudo é o maior ordenado que entra no seu agregado familiar. Com 540,00€ de capitação e com baixos escalões, nós não podemos pedir aos agregados familiares que comparticipem grandemente na frequência do Ensino Superior” por parte de elementos desses agregados.

As restantes intervenções, até porque deveremos ter em conta aquilo que anteriormente se disse quanto à insuficiência dos montantes das bolsas de estudo, vão no sentido de que, implicitamente, no actual modelo, as famílias deverão também ser chamadas a participar nos custos uma vez que segundo o “sistema de Acção Social que nós temos, o princípio é o de o Estado comparticipar no pagamento das

despesas do Ensino Superior dos estudantes, ou seja, pressupõe-se que tenha que haver algum esforço por parte dos estudantes e das famílias dos estudantes, para também fazer face a essas despesas”. Uma outra perspectiva considera que a aposta na formação superior “é um investimento”, e nessa medida, “esse investimento deve caber aos pais. As famílias também têm de compartilhar na educação dos filhos”, sendo esta posição corroborada por outro comentário que concorda que esta aposta na formação “é um investimento, não só do Estado, mas também das famílias” e, consequentemente, “temos de responsabilizá-las também dessa parte. Não me parece que tenha de ser só o Estado a suportar, integralmente, todos os custos.

B - MELHORAR O SISTEMA

O debate em torno destes temas suscitou a reflexão e a proposta de alternativas que, no entender dos Administradores participantes no grupo focal, podem contribuir para melhorar o sistema.

6. BOLSAS DE ESTUDO

Relativamente à categoria “Bolsas de estudo”, houve uma participação muito interessada que resultou em 52 intervenções relativas à análise do processo, 3 comentários a propósito do tema da fiscalização, 33 intervenções respeitantes à responsabilização dos destinatários dos apoios sociais e, finalmente, 10 comentários e novas propostas sobre a sua suficiência.

No caso concreto da análise, os intervenientes têm propostas a apresentar que derivam, necessariamente, da sua experiência relativamente ao processo.

Um dos participantes considera que deve passar a ser considerada também a riqueza bruta dos agregados familiares. Tal como diz, “quando eu falo em riqueza bruta, falo em património: casa de férias, compra e venda de casa própria acima de um determinado valor, automóveis de alta cilindrada”. No seu entender, “essas situações de riqueza bruta têm de passar a ser consideradas, também na fórmula de cálculo da bolsa de estudo aproveitando o valor de mercado desses bens ou o valor tributário, para considerar aquilo que nos pode levar à parcela de rendimento”. Esta intervenção prosseguiu lançando mais duas ideias: a primeira é a de que haja um

tratamento diferenciado em função da dimensão do agregado familiar. Em seu entender, essa dimensão deve ser tida em conta atendendo a que o mesmo rendimento de base em dois agregados familiares diferentes produz efeitos diferentes. Cita como exemplo um agregado com a capitação de 540 euros e três elementos, face a um outro que tenha sete elementos e usufrua do mesmo rendimento *per capita*. Em seu entender, este último supera com menor dificuldade as carências. Finalmente, coloca um terceiro ponto que tem a ver com o endividamento das famílias que deverá igualmente ser tido em conta.

Propõe-se aqui, como podemos observar, uma alteração às regras e aos critérios que presidem à apreciação do processo de atribuição das bolsas de estudo. Oferece-nos dizer que esta questão foi contemplada em legislação de Junho de 2010, a aplicar, eventualmente, a partir de Agosto deste ano mas em condições que ainda não conhecemos inteiramente. Este é um exemplo de que por mais que um motivo, um tema permanentemente inacabado dado que está sujeito a diversas condicionantes de ordem social, política e económica.

Mas estas questões não surgiram, ao longo do debate, de forma consensual. Noutra intervenção contestou-se a proposta anterior que preconiza a consideração da riqueza bruta das famílias e segundo um ponto de vista que já anteriormente havia sido abordado no grupo focal realizado com os pais. Este desacordo baseia-se no facto de que as famílias podem possuir “carros, podem ter isto, podem ter aquilo. E quantos têm isso e depois não têm com que sustentar, com que pagar até os impostos das casas”. Para este participante no debate, não devem ser só considerados os rendimentos mas “deve haver um referencial idêntico para todos, depois compensado ou descompensado de acordo com determinados factores” pois, em seu entender, “ir buscar os rendimentos brutos e os sinais exteriores de riqueza, às vezes, é muito perigoso, também, porque nós temos situações de pessoas que viviam francamente bem, até podem ter casas com piscinas e campos de ténis” mas, no contexto actual isso significar dificuldades, segundo o autor do comentário.

Para além da análise dos rendimentos, os Administradores consideram fundamental complementar essa análise com entrevistas aos estudantes e visitas domiciliárias à residência do agregado familiar. Neste sentido, surgiu a proposta de que os Serviços de Acção Social funcionem em rede, de modo a permitir que técnicos de uma instituição de ensino superior mais próxima do agregado familiar possam executar as visitas domiciliárias em vez de tal tarefa ter que ser realizada pela instituição que o estudante frequenta, caso esta se situe mais longe desse agregado

familiar.

Uma outra intervenção revelou que a análise dos processos, por ausência de meios, é feita quase exclusivamente a partir dos rendimentos declarados. Tal como diz “parto, quase única e exclusivamente, dos rendimentos, porque eu nem sequer possuo meios, nem físicos, nem financeiros, nem humanos, para outro tipo de intervenções, como sejam as visitas domiciliárias”.

Sublinhamos que esta necessidade de se complementar a informação relativa aos rendimentos do agregado familiar com outros elementos, esteve também presente, anteriormente, quer por parte dos estudantes, quer por parte dos pais. No caso concreto dos pais ouvidos em entrevista ou grupo focal, mais uma vez, se levantaram algumas suspeitas quanto a rendimentos não declarados, centrando as atenções, em particular, nas profissões liberais. É este o sentido de um comentário que alerta para a necessidade de ter em conta “outros elementos que nós possamos considerar”. Diz este participante que a impressão com que fico, quando termina o processo de avaliação de revisão de bolsa de estudo, “é que há sempre alguém que sai mais prejudicado e parece-me que são sempre os trabalhadores por conta de outrem” e diz um outro que é um bom princípio “tomarmos os rendimentos como base. Se forem só os rendimentos, as discrepâncias e as injustiças são muitas, em relação, por exemplo, aos trabalhadores por conta de outrem”

A introdução de mecanismos de correcção no processo existente, justificar-se-á, segundo outro comentário, “devido à fragilidade do sistema actual”. Para este Administrador, “as entrevistas e as visitas domiciliárias poderão ser uma ferramenta óptima para ajudar a ultrapassar determinadas situações”.

Outro dos intervenientes concorda igualmente com a necessidade de se diversificarem os mecanismos que complementem o processo de análise mas chama a atenção para o difícil equilíbrio entre a minúcia dessa análise e a pressão por parte da tutela, dos beneficiários e outros actores para a publicação rápida dos resultados. Segundo diz, concorda com os princípios de “um sistema, mais complexo, de análise para cálculo. Não só com os rendimentos declarados em sede fiscal, mas também com outros complementares, com outros meios de abordagem, entrevistas, visitas, etc.” Mas tornando-se necessário “que se responda de imediato ao aluno, se tem bolsa ou não, eu só vejo um caminho – é simplificar o processo e haver um primeiro momento de atribuição da bolsa com base nos rendimentos declarados em sede fiscal e, depois, complementar esses cálculos com intervenções no terreno que possam e que permitam, contrariar aquele resultado e avaliar se, de facto, há carências ou não e

se necessário, rever essa situação”. Esta proposta, que em nosso entender retrata fielmente essa dificuldade dos serviços em serem, por um lado, sérios e justos na atribuição de bolsas de estudo e, por outro, serem muito rápidos na comunicação dos resultados aos estudantes preconiza aquilo com que igualmente concordamos e que consiste na simplificação de alguns dos procedimentos.

A importância da realização das entrevistas foi outro tema que mereceu a atenção dos participantes. Segundo um deles, “as entrevistas, para mim, seriam fundamentais. Os técnicos acabam por conhecer aquilo que a frieza dos números não nos dá, não demonstra”, e outro considera igualmente que “a entrevista é importantíssima” tal como as visitas domiciliárias. Outro considera que a proximidade dos Serviços de Acção Social aos alunos é uma mais-valia. Tal como diz, “acho que esta proximidade nos põe nas mãos dois mecanismos muito importantes: as entrevistas e as visitas domiciliárias”.

Outro aspecto a ter em consideração, no dizer de um dos participantes, é que “o envelhecimento da população dos pais e dos avós dos nossos estudantes” traduz-se numa “despesa acrescida no agregado familiar”. Neste entendimento, dever-se-iam abater estas despesas e também aquelas relativas a cuidados com os mais novos, nomeadamente creches.

Atendendo a estas crescentes dificuldades, um dos participantes referiu que, sob o ponto de vista da Acção Social no Ensino Superior, “em muitas sociedades, o apoio é dado às famílias. Portanto, não é só ao aluno. É dado às famílias. E o que é dado à família, não é só o dinheiro de bolsa, mas, por exemplo, sob a forma de isenções fiscais”. Esta intervenção prosseguiu, dizendo o seu autor que “se o aluno faz parte da família, então, a família recebe isenções, ou isenções fiscais. Ou, por exemplo, se têm irmãos nas creches, são libertos do respectivo pagamento. São várias as formas de apoio ou de assistência da própria Segurança Social àquela família, porque têm despesas acrescidas com aqueles filhos”.

Também se abordou a questão da necessidade de reforço da fiscalização relativamente aos apoios sociais concedidos. Essa acção encontrou justificação junto dos participantes na medida em que se reconhece, como disse um dos intervenientes que “muitas vezes, a pura e simples atribuição da bolsa de estudo é autorizada de forma indevida aos estudantes”.

Vimos anteriormente que um dos intervenientes considera essencial que haja apoios para os alunos carenciados mas propõe alternativas ao apoio pecuniário em

bolsas de estudo a fundo perdido. Na sua opinião, face às dificuldades de um estudante o que há a fazer é apoiar o estudante no pagamento das propinas ou mesmo isentá-lo desse pagamento, apoiá-lo nas suas necessidades de alimentação, de alojamento de materiais para estudo e tudo que seja necessário para garantir o seu sucesso. Chama igualmente a atenção para aquilo que designa “o aspecto social da questão”. Em seu entender, é fundamental “que um estudante tenha uma vida social activa. Isso faz parte integrante da vida académica. O aluno vem estudar para a cidade grande e não tem um dinheirito para ir beber um fino com os amigos. Isto é terrível, do ponto de vista social” e, tal como afirma, isto não é contraditório com o princípio da sua argumentação: substituir as bolsas de estudo a fundo perdido por apoios sociais de ordem diferente.

Nesta abordagem a novas propostas que contribuam para a melhoria do sistema, teceram-se igualmente considerações relativas à necessidade de responsabilização dos estudantes face às bolsas de estudo recebidas.

Nesse sentido, um dos participantes é de opinião que, “a haver e a continuarmos com a atribuição de bolsas de estudo em numerário, tem que haver alguma responsabilização por parte dos alunos”.

No dizer de outro Administrador, admite-se que se possa manter no sistema a atribuição de bolsas de estudo a fundo perdido mas é necessário que exista “a possibilidade de poder sancionar o aluno com a devolução dessas bolsas de estudo, caso ele não demonstre, de uma determinada forma, que está a aproveitar esse benefício que os contribuintes lhe estão a dar”.

Este sentido da responsabilização mereceu também a concordância de um outro interveniente para quem “a bolsa podia ser a fundo perdido se atingisse os objectivos” ou seja, desde que, no entender deste participante, “depois desse investimento, que os alunos obtenham um grau superior” uma vez que “foi, por isso, que o país todo investiu nele”, caso contrário deveria existir a obrigação de repor os montantes recebidos.

Outra intervenção corroborou as intervenções anteriores manifestando concordar “plenamente, que o aluno seja responsabilizado”, contrariamente ao que se passa actualmente uma vez que “a bolsa é atribuída, é dada a bolsa ao aluno e o aluno faz o que quiser. Nem no imediato, nem depois, a curto, médio ou longo prazo, ele é responsabilizado. Ninguém lhe pede contas” o que, em seu entender, tem de ser alterado.

Mas, na opinião de um outro colega, esta ausência de responsabilização tem um contexto socioeconómico específico, tal como diz, “são, geralmente, países pobres que não têm retorno, ou seja, a bolsa é investida no aluno, o aluno não obtém aproveitamento um, dois, três anos ou aqueles que quiser e não devolve nada ao Estado. Os países da Europa Central e Norte têm retorno, têm todos retorno”.

Outro comentário considera, a propósito, que “não podem, nem o aluno, nem o agregado familiar, ficar dependentes do apoio que o Estado lhes dá a fundo perdido, sem depois darem retorno ao Estado. Porque, se há o apoio de todos nós, então depois o aluno tem obrigação de reflectir esse apoio na sociedade”.

Neste contexto, levantou-se a questão da concessão de apoios, por parte do Estado, a fundo perdido e, associadamente, um dos participantes neste grupo focal deixou a interrogação: “a fundo perdido até quando? Eu não sei até quando é que o nosso Estado se pode dar ao luxo de aguentar bolsas a fundo perdido. Enquanto vierem fundo comunitários!”.

Para um outro interveniente não há dúvida de que se torna necessária “a responsabilização do estudante face ao investimento que o Estado está a fazer nele”.

Mas, como foi alertado, muitas vezes, acontece que os estudantes que recebem bolsa frequentam cursos “que nunca deveriam ter existido” e que conduzem ao desemprego sendo que, desse modo, “o esforço que lhe pode ser imputado não pode ser grande. Mas tem de haver responsabilidade”.

De igual modo, outro participante defende a criação de “mecanismos de responsabilização do estudante e de penalização do estudante, caso não cumpra determinados objectivos que eram subjacentes à atribuição da bolsa de estudo”.

Mas para introduzir novos mecanismos no sistema, nomeadamente este da responsabilização dos estudantes, tal como defende um dos participantes, haveria que proceder à “revisão do regulamento, nomeadamente dos escalões que actualmente estão em vigor, levaria a que esta bolsa realmente se adaptasse mais às necessidades de cada estudante”. Segundo outro Administrador “culturalmente, os mecanismos de responsabilização são métodos que deviam ser utilizados”.

7. SERVIÇOS - VALÊNCIAS

Novas valências para os Serviços de Acção Social foram também propostas no decurso do debate.

Um participante neste grupo focal referiu como proposta a criação de serviços de procuradoria que pudessem apoiar os estudantes na sua relação administrativa e académica com a instituição. E no entender de outro, face a uma nova realidade, há que criar novas valências. Tal como diz: “O ensino a distância implica distância e os Serviços Sociais têm, pelo menos através destes mecanismos de procuradoria, de manter uma ligação do estudante com as famílias.

Um outro Administrador refere a “questão de apoio à área da empregabilidade” No seu entender, tendo em conta que a actual legislação preconiza a necessidade da existência de um serviço especialmente vocacionado para este efeito em cada instituição, esta é uma missão que deverá ser assegurada pelos Serviços de Acção Social de cada Instituto.

Mas, também o desenvolvimento de projectos mereceu o comentário de um dos participantes. Em seu entender, é claramente benéfico que os serviços desenvolvam projectos que envolvam os jovens em torno de questões como as drogas, a sexualidade, o sucesso escolar e outros temas de interesse. Tal como descreveu, informou ter desenvolvido “no ano passado, um pequeno projecto de voluntariado, em que tenho uma bolsa de 45 voluntários, estudantes que estão a fazer uma ou duas disciplinas e que não tem preocupação e que sentem-se ali úteis, prestando um serviço à Instituição, aos colegas e à comunidade e, isto, realmente, dá-lhes uma verdadeira dimensão de cidadãos”. Para além de, no seu entender, o desenvolvimento deste tipo de projectos poder contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos novos estudantes, tal como acrescentou, “isto traz para a comunidade um efeito extraordinário”.

Outro interveniente considera que seria importante que os serviços apostassem no acompanhamento psicopedagógico dos estudantes, na medida em que esse acompanhamento é fundamental para o seu sucesso escolar assim como para a sua integração na vida activa.

Outra participante foi de opinião que “há todo um conjunto, uma panóplia de serviços, que podem ser prestados e devem ser prestados aos estudantes”. E

concretizou dizendo que há, em concreto, uma vertente “que está muito mal trabalhada em Portugal: cada vez mais, começa a ter agora um consumo ainda muito tímido”, mas que, em seu entender é fundamental: “a área do Desporto Universitário”, ou, como faz questão de clarificar, “Desporto no Ensino Superior, para acabarmos de vez com essa uniformização”.

Mais outros dois participantes se referiram a novas valências. Neste caso concreto aludiram às vantagens de que cada instituição disponha de Serviços Médicos. Um deles referiu a sua experiência pessoal dizendo que, como bolseiro estudou em Lisboa antes do 25 de Abril e pôde, junto da Universidade que frequentou, beneficiar de tratamentos médicos. Face à situação actual interroga-se: “como é que hoje o Estado, mais social que temos, nos Serviços de Acção Social, não tem Serviços Médicos?”

Outra componente considerada fundamental neste contexto de novas propostas para melhoria dos serviços e do apoio que prestam, foi a área do desenvolvimento pessoal e social. A ideia associada é a de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes dado que, como diz um dos intervenientes, “chegam alunos às nossas Escolas, com falta de expediente, de capacidade de se informar, de investigar, falta de maturidade”.

Em paralelo, dever-se-ia, segundo outra opinião que foi manifestada, “monitorizar, ao longo do ano, o processo de aprendizagem, ou seja saber se nós estamos todos a cumprir a nossa missão que é dotar os nossos estudantes de base média que lhes vai permitir integrar no mercado de trabalho – competências acrescidas na área pela qual ele optou”.

Outro dos intervenientes considera que “nós devemos trabalhar, cada vez mais, na parte da formação do cidadão” dado que, em seu entender, “as Instituições estão realmente a formar licenciados. Os Serviços de Acção Social estão ali para ajudar a formar cidadãos”.

Tendo em conta uma lógica e uma cultura de proximidade, segundo um dos participantes “os Serviços de Acção Social poderão também ter um papel importante na integração dos estudantes na Comunidade Académica e até na Comunidade local”.

Nesta procura de novas propostas de melhoria dos Serviços de Acção Social, assinalamos outra intervenção que se considera fundamental “desenvolver a área da cidadania, da educação para a cidadania”. Segundo este interveniente, esta “é uma área que, na maior parte das Instituições de Ensino Superior, não se encontra muito

enraizada. Toda a gente está mais preocupada com o desenvolvimento das competências académicas e passa-se um bocadinho esta parte ao lado. A mim, interessa-me muito desenvolver isto. Acho que é um bom enfoque dos Serviços de Acção Social no futuro”.

De igual modo surgiu uma proposta de especial atenção também ao lazer. A ideia é de criação de um “espaço multiusos” ou “uma espécie de sítio, onde os alunos podem fazer o que quiserem. Não às horas que quiserem, obviamente, mas até para não fazerem nada se lhes apetecer. Se lhes apetecer, apenas ver um filme, ir buscar um livro, um romance, um espaço onde tentamos desenvolver um bocadinho a outra área”. E esta área é a da cidadania.

Outro tema para o qual surgiram propostas de melhoria foi o da informação e divulgação dos serviços.

No dizer de um dos participantes, “devia existir maior divulgação para que muitas famílias soubessem que os seus filhos, se entrarem no Ensino Superior, poderão eventualmente ter bolsa de estudo”. Esta preocupação justifica-se, segundo diz, dado que, por vezes, os estudantes só recorrem aos apoios sociais “no segundo ano”. Nessa medida entende que “devia haver uma preocupação, como referi, de divulgar às famílias que se pretendem que os filhos prossigam os estudos superiores, têm a possibilidade de esses estudos serem financiados”.

Outro considera que “relativamente ao acesso”, será “fundamental que as famílias saibam que o seu filho vai para o Ensino Superior e que poderá ter acesso a uma bolsa de estudo”.

Nesta mesma linha de melhorar a informação, um dos participantes divulgou a sua experiência dizendo que levam a efeito sessões de divulgação sobre Acção Social junto das Escolas Secundárias. Mas, tal como alerta, “não fazemos para os estudantes, porque eles não levariam a mensagem. Fazemos ao fim do dia para os pais. E não fazemos só dos nossos Serviços. Informamos sobre o que existe em termos de Ensino Superior, sobre os Serviços de Acção Social a nível nacional, quer no grupo, quer no geral”. Outro interveniente aponta na mesma linha dizendo que, “em relação ao acesso, concordo com o que todos os colegas disseram, que realmente a informação, *a priori*, é importante. Se calhar, não dirigida aos estudantes, mas mais às famílias, é realmente muito importante”.

Outras sugestões a propósito da divulgação dos serviços e respectivas valências incluíram a itinerância da apresentação dessa oferta junto das escolas e

associadamente, a simulação de cálculo de bolsas de estudo para sensibilizar os estudantes eventualmente mais carenciados para a possibilidade de se candidatarem aos apoios sociais, uma efectiva articulação com a Acção Social ao nível do ensino secundário de modo a que os estudantes sejam informados e encorajados a prosseguir os seus estudos.

Esta falta de informação e sensibilização é também referida. Diz um dos participantes: “Não tenho dúvidas que há imensa gente, alguns, depois, vêm mais tarde, ao longo da vida a fazer cursos, mas os outros perdem-se definitivamente e perdem-se por várias razões”. E, entre estas razões está, segundo disse, a falta de informação quanto às possibilidades de obter um apoio para a frequência do ensino superior. No seu entender “a montante, é que há muitas falhas, até porque o sistema de Acção Social do Ensino Superior é muito diferente do sistema de Acção Social do Ensino Secundário. É completamente distinto. E aí é que há falhas importantes de informação, que necessitam de ser colmatadas”.

Na sequência destas intervenções surgiu a proposta da “divulgação com um corpo comum”, informando “o que são os Serviços de Acção Social, onde é que eles estão sediados e como é que se podem candidatar”, com o objectivo de “divulgar junto de todas as Escolas Secundárias”.

Outra proposta associada a este tema propõe a disponibilização no *site* dos Institutos Politécnicos de uma aplicação informática onde os futuros estudantes do ensino superior e candidatos às bolsas de estudo pudessem fazer uma simulação se teriam ou não direito à bolsa e qual o montante que previsivelmente receberiam. Esta proposta surge num contexto de “trabalho em rede em algumas áreas da informação, e em termos de novos serviços”, como afirmou um dos intervenientes.

O debate em torno que a questão da centralização dos serviços apontou no sentido das vantagens advenientes da proximidade aos estudantes de cada instituição, tendo sido afirmado por um dos Administradores que “só é possível conseguir essa justiça relativa com a proximidade, nomeadamente, através das entrevistas ou visitas domiciliárias”. Mas, em seu entender, os objectivos dos serviços não se cingem à concessão de apoios pecuniários pois, tal como dizia, “a nossa missão, cada vez mais, tem de ir para além da atribuição de bolsas de estudo e, o cumprimento dessa missão, implica necessariamente haver uma proximidade dos serviços junto do estudante. Há uma série de apoios na área, já para não falar da questão da alimentação e do alojamento, que são obviamente serviços de proximidade”.

No mesmo sentido se manifesta um outro colega que considera que “os Serviços de Acção Social não devem estar subvalorizados, porque essas actividades, que são tão ou mais importantes do que atribuição das bolsas de estudo, só podem ser prosseguidas com eficiência e com eficácia, se forem próximas dos estudantes”.

Segundo um outro interveniente, é essencial que estes serviços permaneçam junto de cada instituição “pela proximidade e pela diversidade de serviços que podem prestar ao aluno”. Mas, como faz questão de referir, admite “que uma das componentes, neste momento, de gestão dos Serviços de Acção Social, que é o processo de atribuição das bolsas de estudo” possa vir a ser centralizado. Considera que “são coisas distintas, ou seja, os Serviços de Acção Social devem existir junto das instituições”. Quanto à atribuição de bolsas de estudo, tal como diz, “não estou certo que tenha que ser necessariamente”. Prossegue a sua argumentação dizendo que, “quis distinguir isto, porque eu acho que a questão das bolsas de estudo é uma tarefa que envolve muitos recursos e não digo que seja a que envolve mais trabalho, mas é uma delas. E, porventura pode haver opções do Estado que conduzam a soluções mais expeditas”. Aponta mesmo uma delas ao dizer: “não vejo que não pudessem ser os Serviços da Segurança Social a conceder estes apoios, porque estão preparados para isso”. Conclui, reforçando que é “uma opção política, os Serviços de Acção Social na sua concepção original e essencial junto das instituições”.

Mas, nem todos concordam com esta possibilidade de que as bolsas de estudo passem a ser atribuídas, centralizadamente, pelos Serviços de Segurança Social. Uma das intervenções revela que “a própria Segurança Social, hoje em dia, está a alterar os mecanismos que tinha. Têm necessidade de ultrapassar a máquina e, portanto, eles próprios estão inclinados à descentralização”. Outro informa que, por parte da Segurança Social, “há uma elevada dívida de contribuintes, por efeito da má atribuição de subsídios – uns largos milhões, que é um dos problemas da Segurança Social. Isso pode dizer já alguma coisa”, para concluir que esta não é uma solução credível para a atribuição dos apoios sociais aos estudantes do ensino superior.

Um outro participante considera também que as bolsas de estudo devem continuar a ser atribuídas pelos serviços próprios de cada instituição visando, tal como diz “desenvolver a dimensão local e até para garantir outra coisa que é a tal justiça regional” que consiste, em seu entender, na “atribuição de uma bolsa de estudo, tendo em linha de conta o factor regional” pois, na sua opinião, “o facto de se ser estudante em Lisboa, no Curso de Medicina, não é igual ao de se ser estudante de Educação Básica, em Castelo Branco”.

8. PAPEL DA ACÇÃO SOCIAL

Relativamente ao papel da Acção Social houve um total de 27 intervenções que categorizámos sob este tópico

Uma dessas intervenções considera que a “Acção Social deve garantir a igualdade de oportunidades para o acesso e permanência de estudantes no Ensino Superior”.

Uma outra intervenção caracteriza os serviços que desempenham este papel: “tratar diferente o que é diferente, na sua singularidade, ou seja, isso é o que nos distingue de uma ‘máquina seca’ de atribuição” de apoios sociais.

Outro comentário refere que os serviços através dos quais se desenvolve a Acção Social “conseguem garantir, efectivamente, tratamento de igualdade, porque há um respeito pelas diferenças”. E afirma: “Nós conhecemo-los, estão próximos de nós”. “cada caso é um caso”, ou, ainda, “excepção é regra”.

Neste contexto, surgiu mais uma intervenção quanto ao papel da Acção Social tendo sido referido que este papel passa por lidar “com pessoas, cada caso é um caso, um dos princípios que deve estar sempre subjacente ao apoio social é que nós estamos a lidar com indivíduos que têm que ser analisados e, não, padronizados”. No dizer desta intervenção, padronizar traz consequências perniciosas dado que, tal como disse “esse é, muitas vezes, o erro e é por isso que se diz que todos pagam por tabela. Ou temos dedução de rendimentos. Quando temos dedução dos rendimentos, há alguns alunos bolseiros prejudicados e, quando não temos, há alunos bolseiros beneficiados. A questão é que cada caso é um caso e que deve ser sempre essa a perspectiva, em termos de gestão do apoio social”.

Esta questão do papel da Acção Social suscitou um grande interesse por parte dos participantes.

Uma outra intervenção contribuiu para o enriquecimento do debate dizendo que: “para que se possa garantir a igualdade de oportunidades, no acesso e na frequência, temos de tratar de forma diferente o que é diferente. Temos que ter uma lógica de proximidade, temos de ir à nossa missão”. Esta missão, como clarifica a autora deste comentário consiste em passar para o “patamar seguinte, que tem a ver com a missão dos serviços e que consiste, fundamentalmente, em promover o sucesso. Porque já

não nos ficamos, apenas, pelas condições básicas existenciais. Podemos, devemos e procuramos promover aspectos qualitativos da formação do estudante”.

Clarificando este papel da Acção Social, uma outra intervenção foi no sentido de que “os estudantes quando se candidatam a bolsa não é porque sintam que é uma igualdade de oportunidades (por acaso há aqui um trabalho a desenvolver junto dos estudantes), mas os serviços ajudam a que seja feita essa igualdade de oportunidades e talvez um bocadinho do sucesso”. Prosseguindo o seu raciocínio, esta Administradora revelou que entrevista os estudantes dos últimos anos perguntando-lhes: “Está satisfeito? A bolsa serviu-lhe para alguma coisa? Se não existissem os Serviços de Acção Social, você tinha tido sucesso educativo?”. Para concluir que “de facto não tinham tido”. No entanto, concorda que “do ponto de vista económico, é impossível garantir a igualdade de oportunidades para os estudantes. Isso aí é absolutamente impossível”. O papel da Acção Social, que em seu entender é cumprido, é de “tentar minimizar as desigualdades existentes”.

Para um outro colega, o papel da Acção Social não se esgota na atribuição de subsídios. Em seu entender “há outro campo e aí é que a nossa acção é muito importante, que é no aspecto da integração académica dos estudantes. É aí que nós temos de garantir a plena igualdade deles todos. Aí é que nós temos um papel primordial”.

No dizer de uma outra participante, os Serviços de Acção Social terão como responsabilidade “não só a atribuição de bolsas”. Segundo o comentário desta colega “o nosso lema é ser a outra família. Têm de ter um encosto e têm de estar *close* e ser, de facto, muito íntimo com o estudante na sua passagem pela instituição”.

Uma outra intervenção considera que a Acção Social tem “um papel fundamental através da criação ou da melhoria das tais actividades ou serviços que vão para além daquela tipologia clássica de bolsas e atribuição de alojamento”. Esse papel consiste em “criarmos condições para que os alunos possam ter actividades de lazer, actividades desportivas, acesso a serviços, que em condições normais não teriam – que lhes proporcionem condições semelhantes às que os outros têm. E aí é que eu acho que o nosso papel é muito importante”.

Outro comentário refere que “contribuímos, e muito, e temos um papel absolutamente fundamental na correcção das assimetrias grandes. Por isso é que nós temos uma bolsa de estudo, por isso é que nós temos serviços subsidiados para os estudantes”. Portanto, é verdade que o nosso papel é absolutamente fundamental,

mas nunca conseguiremos alcançar esta coisa da igualdade de oportunidades.

Neste repensar do papel da Acção Social, diz um dos interventores que, “se a nossa missão fosse só atribuir bolsas de estudo, não era problema nenhum. O problema é que a nossa missão, nos Serviços de Acção Social, não é só atribuir bolsas de estudo. É, para já, dentro do quadro da atribuição de bolsas de estudo, garantir alguma justiça relativa”.

Uma outra intervenção considera que neste âmbito da Acção Social, “o nosso papel é fundamental enquanto houver um aluno que terá de deixar de estudar se não tiver o nosso apoio”. Sublinha que este papel da Acção Social tem em vista primordialmente que o estudante possa “ter condições de sucesso no seu percurso escolar e até, não só condições de sucesso, mas também condições de bem-estar e de elevar o seu nível cultural de cidadão”.

Para outro Administrador, o papel da Acção Social consiste em “garantir as melhores condições de estudo aos estudantes”.

9. FORMAS ALTERNATIVAS DE APOIO

Novas formas de apoio foi um tema que igualmente abordámos.

Entre essas novas formas foi referido, num comentário, o papel que algumas autarquias têm vindo a desempenhar ao apoiar estudantes do ensino superior oriundos dos seus concelhos. Tal como diz o autor desse comentário, “as Câmaras estão a investir muito no apoio aos estudantes e atribuem bastantes bolsas”.

De igual modo se referiu a possibilidade de os estudantes trabalharem e estudarem como forma de contribuir para a angariação de verbas para custear os seus estudos. Uma das intervenções, a propósito dos estudantes que consideram suficiente a bolsa mínima, referiu que costuma aconselhar os alunos nessas condições, dizendo-lhes: “arranje um trabalho em *part-time*”. No entender desta interveniente essa prática, “em todo o lado, é absolutamente vulgar. Na Europa, todos os alunos arranjam empregos nos *Campi*. Em Portugal, o que existe é uma total aversão a este género de esquema. Os alunos quase se ofendem e eu já tive professores, inclusivamente, a escreverem-me: ‘Mas como é que você pode aconselhar esta minha aluna a arranjar trabalho em *part-time*?’. Acho que convém fazer hoje uma mudança desta mentalidade”.

Outra intervenção referiu que “estão, constantemente, a procurar pessoas que, numa situação transitória e em *part-time*, desenvolvem um trabalho. E é um rendimento extra. Agora, que é um facto, que os estudantes se ofendem e se melindram quando nós sugerimos isto, com normalidade... Faz parte desta cultura da Europa das oliveiras...”.

Mas, como se sabe, também os Serviços de Acção Social contribuem para esta actividade de alguns estudantes em tempo parcial mediante contrapartidas financeiras ou consubstanciadas em outro tipo de apoios. Neste contexto, surgiu no debate a proposta de que “actividades desenvolvidas no âmbito dos Serviços de Acção Social pudessem ser acreditadas numa coisa que eu acho que se chama suplemento ao diploma”.

10. POLÍTICA DE ACÇÃO SOCIAL

Sob o ponto de vista da política de Acção Social surgiu um total de 55 comentários codificados.

Parte desses comentários relacionam-se directa ou indirectamente com outros temas anteriormente abordados. No entanto, pareceu pertinente conferir-lhes um espaço próprio em que se sintetizem as principais ideias que possam eventualmente contribuir para uma alteração do sistema.

O primeiro comentário que nos merece uma referência aborda a importância dos apoios sociais e o impacto que isso tem para o país.

Tal como se refere, “a via que é fundamental para a sobrevivência do Estado é a qualificação dos recursos humanos. É justamente uma opção que o Estado tem de fazer – como levar ao aumento da frequência do Ensino Superior e qualificar melhor os seus recursos humanos”. E para desenvolver esta acção há que fazer opções políticas que, no entender deste participante “podiam passar por um grande/alargado entendimento social sobre essa matéria. É daquelas questões sobre as quais devia haver uma base alargada do ponto de vista partidário, do ponto de vista político”.

Para este Administrador a definição do modelo de Acção Social é muito vago. Há uma clara necessidade de regulamentação, há que definir os objectivos das bolsas de estudo e dos outros apoios sociais. Quanto a esta regulamentação, este participante

diz que “está dito na lei que o Estado vai fazer. Está na lei de 2003, mas até agora não foi feito”.

Mas, quanto às definições dos modelos o que outro participante disse é clarificador: “nós estamos a falar em modelos que já estão experimentados”, e que “há uma série de pessoal que já estudou esses modelos”, para acrescentar que “era uma questão do Governo Central encarregar alguém de alterar este sistema”.

Segundo outro comentário a tutela tinha obrigação de desenvolver um trabalho mais proactivo pois parece claro que, neste momento, ao contrário do que seria desejável, não está “em curso no Gabinete do Ministro e do Secretário de Estado e da Direcção Geral nenhum estudo concertado, com vista a melhorar o sistema, a reflectir sobre o sistema, a fazer qualquer coisa para mexer no sistema”.

Ainda relativamente à tutela e à sua ausência de tomada de posição no sentido da melhoria do sistema surgiu uma outra opinião. Diz este participante: “Não acho que alguém estivesse a estudar isto, nem acho que alguém soubesse o que quer que fosse sobre isto. Agora há novos assessores, só sobre esta matéria, mas são os assessores que vêm da área estudantil”. O seu comentário prossegue incentivando a que “pelo menos, fôssemos nós, quero dizer, que publicássemos os estudos e mostrássemos isto. Fazemos novas acções de debate e, agora, mais abertas e provocamos a discussão, porque quem tem mais conhecimento, de facto, desta realidade, somos nós e aqueles que trabalham connosco. Nós conhecemos coisas que nenhum político conhece e que só vê a questão do prisma que nada tem a ver com a essência da questão”.

Esta perspectiva do desenvolvimento de investigação na área da Acção Social encontra eco num outro comentário que avança, dizendo, que “uma das áreas de inovação é mesmo nós conseguirmos, de forma sistemática, desenvolver investigação na nossa área”. O que se pretende, segundo esta intervenção é “conseguirmos procurar produzir conhecimento e desenvolver alguns conceitos teóricos que, eventualmente, possam ser reproduzidos na prática, daqui a algum tempo (não tem que ser agora), definirmos algumas orientações teóricas que se baseiam num trabalho de investigação”. Para esta tarefa, o autor deste comentário, propõe uma metodologia a seguir: “acho que isso é algo que devia ser interessante, se fosse gerido de forma organizada. Nós temos interesse em produzir conhecimento sobre a Acção Social”.

Outro comentário que categorizámos nesta área sublinha também a importância de se produzirem estudos sobre a Acção Social que possam contribuir para melhorar o

sistema. Refere o interventor a “boa oportunidade que nós temos, agora, para produzir conhecimento, inovar e desenvolver algumas ideias que depois possa servir de base para o futuro”.

Nova intervenção aponta no sentido de se recorrer a este saber de quem exerce funções neste sector desde há décadas quando diz que “na nossa vivência diária, é que temos conhecimento, que se saiba que não estamos à espera que nos peçam pareceres, para produzirmos trabalho, porque, efectivamente, nós produzimos”.

Mas, no entender de um outro participante, cabe dentro desta política dotar os serviços com os meios necessários que até aqui pecam por serem extremamente escassos. Nessa medida, considera que “deveremos reivindicar mais meios humanos e financeiros, reforço de apoios nas áreas da saúde, da cultura e do desporto, como já referi. Tentar arranjar algumas formas de apoios a estudantes que estão excluídos do sistema: estudantes dos PALOP e estudantes estrangeiros”.

Diz um outro comentário que também cabe dentro desta política preconizar a “partilha de recursos entre os serviços” assim como o “desenvolvimento de parcerias”, bem assim como o “desenvolvimento de projectos em rede”.

Uma outra intervenção lamenta aquilo que parece estar a acontecer: “Parece que há um definhamento dos Serviços de Acção Social em relação ao que devia ser a essência da sua missão e à diversidade de apoios que devia proporcionar aos estudantes para garantir o seu sucesso e aí, sim, a igualdade de quem frequenta o Ensino Superior”. Esta constatação surgiu num contexto de que, por esse mesmo motivo, importa alertar a tutela para mudanças prementes da política de Acção Social.

Na sequência da intervenção anterior, surgiu um outro comentário dando conta de alguma saturação que se vive face ao impasse da tutela dizendo que “já demos tantos contributos para a melhoria, que não está nas nossas mãos objectivar mais esses contributos. Nós não somos uns fazedores de política, somos uns executores de política. Se tomassem em atenção as coisas que nós já sugerimos, seguramente que melhoráramos muitos dos aspectos no apoio social”.

E, neste mesmo contexto, outra intervenção dizendo que “como eu nunca percebi a paixão pela educação, não consigo perceber qual é a estratégia para o Ensino Superior, neste país. Não consigo perceber qual é a estratégia para a Acção Social”. Para em seguida acrescentar que, na sua perspectiva, “pura e simplesmente ela não existe. E, por tudo isto, não consigo perceber a forma como está a ser tratada

a Acção Social a nível nacional e as disparidades que existem e a pluralidade de cada um de nós. E não existe um critério, não existe uma linha orientadora”.

Sob o ponto de vista da política de Acção Social, importa referir o comentário segundo o qual “não vale a pena dizer que, se não houvesse bolsas de estudo, tínhamos o mesmo número de alunos no Ensino Superior”.

Vale a pena também, tal como referiu outro Administrador, atender-se, aos novos públicos que estão a surgir no ensino superior. No seu entender, “existe uma política clara de alargar o acesso ao Ensino Superior a novos públicos e essa política tem o objectivo de aumentar o número de estudantes no Ensino Superior”. Nessa medida, é claro que o sistema não pode ficar indiferente e imutável sob pena de se tornar desadequado. Segundo esta intervenção “o apoio social deve ajustar-se a estas orientações, que são políticas para o país. E, com esta política, entram, felizmente, novos públicos”. Mais adiante, acrescentou que existe um compromisso firmado, inclusivamente a nível internacional, preconizando que “os Serviços de Acção Social se devem ajustar e perceber quais são as necessidades destes novos públicos, que não são os mesmos que nós tínhamos e com que habitualmente lidamos”. Este Administrador termina a sua intervenção lançando um desafio: “A esmagadora maioria dos nossos estudantes está praticamente no último escalão do valor da bolsa e isto, se calhar, merece uma reflexão”.

Na sequência desta reflexão, surgiu uma proposta tendente a acabar com este critério de divisão das bolsas em escalões.

Uma outra intervenção que se aceitou consensualmente, abordou a questão da necessidade urgente de se alterar, modificar e adaptar o regulamento de atribuição de bolsas de estudo, tendo apontado no seguinte sentido: “O facto de termos um regulamento, como temos, que, todos concordamos está desajustado às realidades actuais, potencia também um desajuste”.

Na opinião de outro interventor, a política de Acção Social passa também por saber se o Estado, apesar de ter o dever de apoiar quem necessita, o deve continuar a fazer a fundo perdido.

Passa também, segundo este Administrador, por saber qual o princípio relativo à bolsa de estudo. Neste sentido, coloca a questão: “a bolsa de estudo é para uma primeira oportunidade ou é para todas as oportunidades?”. E, de certa forma, responde-lhe de imediato dizendo que “quando ela foi pensada, foi para uma primeira oportunidade. Um estudante, no seu percurso natural, chegava ao Ensino Superior. E

sempre assim foi. É tradição”. Mas, tal como afirmou, “a tradição já não é o que era. Por todas as questões que foram aqui já levantadas: a situação económica, as novas políticas de trazer para o Ensino Superior novos públicos, a formação ao longo da vida”. Seguindo este raciocínio, coloca novas interrogações: “O Estado deve equacionar, se quer que a Acção Social abranja todo este leque de públicos ou se a Acção Social é só para que os estudantes, no seu percurso natural, encontrem outros mecanismos para os novos públicos no Ensino Superior”. E, em nosso entender, é uma questão fundamental. No entanto, não lhe podemos responder. Essa resposta compete ao Estado, no âmbito da sua definição da política de Acção Social.

4.4. SÍNTESE DOS DADOS OBTIDOS A PARTIR DOS GRUPOS FOCALIS COM ESTUDANTES BOLSEIROS, PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS E ADMINISTRADORES

Depois da discussão dos resultados obtidos através dos grupos focais, apresentamos em seguida uma síntese desses dados de modo a permitir uma visão global do seu conteúdo.

No que se refere à informação sobre apoios sociais, os intervenientes consideram que, de um modo geral, a informação disponibilizada é suficiente uma vez que, em regra, os estudantes bolseiros já o foram no ensino secundário. Amigos, professores ou na escola secundária que os estudantes frequentaram, são os diversos meios pelos quais obtiveram essa informação. A ideia geral é a de que, quem precisa, está mesmo informado. No entanto há quem considere que haverá estudantes que não ingressam no ensino superior por não conhecerem os apoios sociais que o Estado coloca à sua disposição. Há ainda quem considere que essa informação é insuficiente face à crise socioeconómica actual e que haverá melhorias a fazer, nomeadamente divulgando melhor a Acção Social junto dos estudantes do primeiro ano.

O facto do processo de candidatura poder ser apresentado *on-line* é uma vantagem. No entanto, o preenchimento desta candidatura ainda apresenta algumas dificuldades nomeadamente no que se refere ao conjunto de documentos necessários para a sua formalização. Pede-se um aligeiramento da burocracia tendo em conta a morosidade e a dificuldade da apresentação da candidatura.

No que se refere à análise dos processos de candidatura a apoios sociais, a base dessa análise deverá ser a declaração de rendimentos do agregado familiar.

A fiscalização surge como necessária de modo a garantir o combate à fraude e a justiça na concessão de apoios sociais. Entrevistas e visitas domiciliárias são apontadas como instrumentos essenciais para a execução desta tarefa.

Quanto à relevância das bolsas de estudo e de outros apoios sociais para efeitos de acesso e frequência ao ensino superior, são para uns essenciais e para outros menos relevantes. Há quem considere que, sob este ponto de vista, deveríamos falar, não em bolsas de estudo mas em benefícios sociais na medida em que a bolsa de estudo é um dos instrumentos de apoio social aos estudantes. A questão da relevância deve inserir-se num quadro de criação de condições para que os estudantes possam fazer as suas escolhas com dignidade, sem dependência, aceder ao que pretendem e frequentar com sucesso o ensino superior. Esta relevância relaciona-se igualmente com as expectativas e a valorização ou não do investimento na formação superior. No entanto, é inegável que muitos estudantes, nomeadamente aqueles oriundos de agregados muito carenciados com muitas fragilidades económicas, não frequentariam o Ensino Superior sem o apoio dos benefícios sociais e, em particular, num contexto como o actual de crise socioeconómica profunda. Para além destas considerações há que ter em conta que o Ensino Superior tem vindo a alterar-se contando com novos públicos, com novos níveis etários e estas alterações têm consequências sobre o sistema.

No que se refere à suficiência da bolsa de estudo relativamente aos encargos que a frequência do Ensino Superior representam, a opinião generalizada é a de que esse valor é manifestamente insuficiente. A bolsa que é atribuída, muitas vezes corresponde apenas ao montante da propina a pagar no estabelecimento de ensino ficando, por isso, de fora, todos os restantes encargos. Esta insuficiência é também particularmente notada neste contexto de crise. Mesmo tendo em conta que a bolsa de estudo é um apoio e que não deverá custear integralmente as despesas com a frequência do Ensino Superior, deve poder proporcionar aos estudantes as condições de dignidade suficientes. Apesar da bolsa de estudo mínima ser o tipo de bolsa atribuída em maior número, há que ter em conta que muitos dos estudantes a quem são concedidos esses benefícios provêm de agregados familiares extremamente carenciados.

Relativamente ao prazo de pagamento das bolsas de estudo considera-se que o alongamento desse prazo ou o início tardio desse pagamento pode ter consequências negativas e levar, eventualmente, ao abandono escolar. O princípio deverá ser o de que se os estudantes são carenciados, o início desse recebimento deverá idealmente coincidir com o início do ano lectivo sob pena de inutilidade do mesmo.

Quanto ao papel do Estado, considera-se imprescindível a manutenção da sua acção, constituindo-se mesmo, para alguns, como uma obrigação. Duas vertentes

envolvem esta responsabilidade do Estado. Por um lado, o Estado tem um dever para com a sociedade de garantir a equidade e a igualdade de oportunidades apoiando os mais carenciados de modo a que nenhum estudante deixe de frequentar o ensino superior por razões de ordem socioeconómica. Por outro lado, estes apoios concedidos são, na realidade, um investimento público necessário para a qualificação dos recursos humanos sendo sabido que esta qualificação está directamente relacionada com o desenvolvimento da sociedade. É por estes motivos que a actual situação de atribuição de bolsas de estudo a fundo perdido se deverá manter sob pena de se excluírem do sistema muitos estudantes impedindo-se, deste modo, a valorização de recursos humanos e uma mobilidade social ascendente de alguns dos mais desfavorecidos.

O recurso a um empréstimo, caso as bolsas de estudo a fundo perdido deixassem de ser atribuídas pelo Estado, é uma situação vista por muitos com descrédito e desconfiança. Parte desta desconfiança radica no carácter economicista destes empréstimos. Admite-se que possam ser solução para algumas situações como casos de menor carência, em caso de recurso voluntário ao sistema ou de insucesso escolar prévio que tenha levado à perda de benefícios sociais. No entanto, muitos admitem pode haver consequências perniciosas com a sua utilização. Por um lado, considera-se que é uma desvantagem face àqueles que não recorreram essa figura. Por outro, contraria-se a tendência neoliberal de substituição de apoios públicos pela responsabilização dos privados. Finalmente, considera-se arriscado que o estudante ou a sua família assumam tal responsabilidade num contexto de desemprego generalizado.

Quanto ao papel da família, nomeadamente a sua corresponsabilização nos encargos com a formação dos seus elementos, considera-se particularmente difícil, no contexto actual, pedir a sua participação. Sendo verdade que muitas vezes a bolsa de estudo é a maior comparticipação financeira que entra no agregado familiar pouco se lhes poderá pedir. Noutras situações, porém, faz parte da própria natureza e característica da bolsa de estudo que os agregados familiares sejam chamados a participar nos encargos com a frequência do ensino superior. Considera-se igualmente que, do lado da família, os encargos com a educação dos seus elementos devem ser encarados como um investimento cuja responsabilidade não deve competir exclusivamente ao Estado.

As propostas de melhoria do sistema, no que se refere em concreto às bolsas de estudo, vão no sentido de um aperfeiçoamento de todo o processo de candidatura.

Desde logo, melhorar as plataformas informáticas a partir das quais as candidaturas são feitas, tornando-as amigáveis e de fácil utilização. Outro aspecto a merecer consideração tem a ver com os elementos que se consideram num contexto de análise das bolsas de estudo. A riqueza bruta das famílias deverá poder ser considerada, analisando-se o seu património face ao valor de mercado dos bens possuídos, embora esta análise deva ter em consideração situações reais em que o património detido não signifique riqueza efectiva. Deverá ser revisto o conceito de agregado familiar bem assim como a relação entre a sua dimensão e a necessidade efectiva de apoios sociais. Deverá ser tida em conta a actual situação de endividamento das famílias e as consequências que tal situação tem para os estudantes que pretendem frequentar o Ensino Superior. Deverão, consequentemente, ser alterados os critérios e as regras de atribuição dos benefícios sociais. Há necessidade de complementar a análise documental com entrevistas e visitas domiciliárias devendo, para tal, os serviços dispor dos meios necessários à sua realização. Tal como há necessidade de se simplificarem os procedimentos relativos à análise, de modo a dar resposta à exigência e celeridade que o bom funcionamento do sistema impõe. Deve ser possível a atribuição imediata de uma bolsa de estudo face aos dados analisados automaticamente e fazer a verificação sucessiva, elevando, reduzindo, ou pedindo a restituição dos montantes entretanto atribuídos. Há que encontrar, neste procedimento, o equilíbrio entre a celeridade exigida para a resposta e o rigor, a justiça e a sustentabilidade da decisão. Poder-se-ia considerar também, como alternativa, conceder o apoio à família em vez de ser ao estudante directamente mediante a concessão de benefícios fiscais, a isenção do pagamento de propinas ou isenção de outro tipo de pagamentos devidos ao Estado. Entende-se importante reforçar a fiscalização sempre que existam dúvidas quanto à fidedignidade dos dados. Considera-se fundamental apoiar os estudantes no pagamento das propinas, nas necessidades de alimentação, de alojamento, de materiais didácticos e tudo o que seja necessário para garantir o seu sucesso escolar, tal como se considera essencial que o estudante carenciado possa dispor dos meios e recursos necessários à sua plena integração social. Considera-se possível, deste modo, substituir as bolsas de estudo a fundo perdido por apoios sociais de ordem diferente. Considera-se igualmente fundamental responsabilizar os estudantes pelos benefícios sociais atribuídos pelo Estado e, consequentemente, pelos contribuintes, devendo haver lugar à sua reposição no caso de não serem atingidos os objectivos subjacentes à atribuição de tais benefícios, nomeadamente insucesso escolar sucessivo, sendo que esta ausência de responsabilização é considerada perniciosa para o sistema.

Quanto a propostas de melhoria dos Serviços – valências, foi considerado fundamental diversificar as competências dos Serviços de Acção Social de modo a poderem dar resposta a todo um conjunto de solicitações que actualmente se exigem. Disso são exemplo serviços de procuradoria, de apoio à empregabilidade, Serviços Médicos, acompanhamento psicopedagógico e de inserção na vida activa, serviços que promovam a prática desportiva e possam dinamizar actividades culturais e de lazer preconizando-se igualmente, para este efeito, a criação de espaços próprios. Considera-se fundamental desenvolver com os estudantes a componente de formação para a cidadania, tarefa esta tão importante como a da sua formação científica e cultural. Outra vertente a desenvolver será a da integração dos estudantes nas comunidades académica e local. Considera-se também importante melhorar as acções de informação junto de potenciais candidatos, das suas famílias e ou junto de potenciais utilizadores de modo a conseguir-se um pleno aproveitamento das oportunidades e das valências que os serviços oferecem. Para estas actividades de melhoria da informação propõem-se acções concretas de divulgação junto das escolas secundárias, a elaboração de publicações que se refiram aos apoios sociais de um modo global, prevendo-se um trabalho em rede ao nível da informação e de novos serviços. A centralização dos serviços não é vista como benéfica embora se admita essa possibilidade para parte do tratamento administrativo relativo às bolsas de estudo mas esta não é uma posição consensual dado considerar-se relevante reservar para cada serviço, junto de cada instituição de ensino superior, a discriminação positiva (ou negativa) que só uma relação de proximidade permite. Esta proximidade dos serviços permite ainda um tratamento familiar e individualizado de cada um dos estudantes, lidando com cada situação com a respeitabilidade e a deferência exigidas, e tratando de modo diferente o que é diferente, na sua singularidade.

No que diz respeito ao papel da Acção Social, considerou-se que este é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades para o acesso e permanência de estudantes no ensino superior. Esta garantia da igualdade de oportunidades consegue-se pela acção de proximidade e tendo em conta que há um respeito pelas diferenças. Este papel da Acção Social pode e deve ser constantemente superado. Já não basta assegurar aos estudantes as condições básicas existenciais mas desenvolver o sistema para outras áreas privilegiando a igualdade de oportunidades e, em simultâneo, promovendo o sucesso, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social e para a sua integração na comunidade em que se insere. Este papel da Acção Social passa também por criar todo um conjunto de condições que coloquem os mais desfavorecidos em situação, o mais possível, de igualdade para com os

restantes. Trata-se de uma função de correcção de assimetrias e de justiça relativa. Trata-se, também, de proporcionar aos estudantes condições de sucesso escolar mas também de bem-estar e de elevação do seu nível cultural e como cidadão.

Relativamente às formas alternativas de apoio, concebem-se as mesmas enquanto coadjuvantes para minimizar dificuldades que o sistema não possa superar. Estudantes, pais e Administradores admitem a possibilidade de os estudantes estudarem e trabalharem em simultâneo, modalidade esta amplamente divulgada em muitos países europeus e a nível internacional. No entanto, em Portugal, nem sempre esta modalidade encontra acolhimento. Várias vozes discordantes vão no sentido de que o estudante que trabalha e estuda se encontra numa situação desfavorável face a outro que se dedica exclusivamente ao estudo. Sob este ponto de vista, também os Serviços de Acção Social são chamados a participar, nomeadamente proporcionando a alguns estudantes a possibilidade de prestar serviços, mediante retribuição, serviços estes que deveriam constar, como pertinentes, em registo no suplemento ao diploma.

Quanto à política de Acção Social, torna-se necessário, antes de mais, que se estabeleça um amplo consenso sobre o modo como o Estado poderá aumentar a frequência do Ensino Superior em Portugal e, conseqüentemente, qualificar melhor os seus recursos humanos. A acção política que tal medida exige deveria partir de uma base alargada supra-partidária. Também o modelo de Acção Social e o sistema que lhe dá corpo, necessitam de ser regulamentados, definindo-se de modo claro os objectivos dos apoios sociais. Propõe-se, entre outras medidas, que se acabe com a divisão das bolsas de estudo por escalões, tal como é necessário proceder-se a uma urgente regulamentação do sistema. Da parte da tutela, não tem havido um trabalho proactivo neste domínio nem é conhecido nenhum estudo concertado que permita reflectir e melhorar o sistema. Tendo em conta esses factores, surgiu a proposta de que sejam os próprios actores do sistema a promover essa proactividade, desenvolvendo estudos para um sistema melhor. Pretende-se com esta acção desenvolver, de uma forma sistemática, estudos sobre a Acção Social que possam ser reproduzidos na prática. Considera-se igualmente fundamental ter em conta a experiência da vivência diária e o conhecimento de quem lida quotidianamente com as situações. Para desenvolver plenamente a sua acção, os serviços devem ser dotados dos recursos necessários e torna-se igualmente imprescindível repensar as modalidades de financiamento. Por outro lado, o desenvolvimento dos serviços passará pela sua possibilidade de partilha de recursos, do desenvolvimento de parcerias e do desenvolvimento de projectos em rede. Estas constatações resultam de um sentimento de definhamento e de indefinição que os serviços atravessam

relativamente à sua missão e aos seus objectivos. Considera-se, portanto que, actualmente, não existe uma estratégia clara para a Acção Social no Ensino Superior em Portugal. Apesar disso, os serviços vão desenvolvendo a sua acção. A política de alargamento do Ensino Superior a novos públicos tem de ser acompanhada por um ajustamento e percepção das necessidades destes novos públicos diferentes daqueles com que hoje lidamos. Finalmente, compete ao Estado e não aos executores do sistema, uma definição clara e definitiva do que se pretende para a Acção Social no Ensino Superior português.

Finalmente, destacam-se no quadro seguinte, as ideias principais que se obtiveram a partir da análise de conteúdo de entrevistas e grupos focais.

QUADRO 94 – REPRESENTAÇÃO DAS DIMENSÕES AVALIADAS E DAS PRINCIPAIS IDEIAS EMITIDAS A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DE ENTREVISTAS E GRUPOS FOCAIS

Dimensões avaliadas		Síntese das ideias emitidas
Bolsas de Estudo	Suficiência	- O valor da bolsa de estudo precisa de ser revisto dado que esse valor é, em regra, insuficiente pois não cobre os gastos com a frequência do Ensino Superior.
	Relevância	- Para uns, os apoios sociais são fundamentais. Para outros são menos relevantes; - Devemos falar sempre em apoios sociais e não apenas em bolsas de estudo (a bolsa é apenas uma componente dos apoios sociais); - A relevância deve ser enquadrada no conjunto das condições proporcionadas aos mais carenciados para que frequentem o ensino superior com dignidade; - A relevância atribuída está relacionada com as expectativas e a valorização que as famílias atribuem à formação dos seus membros; - Sem apoios sociais muitos estudantes, especialmente os mais carenciados, não teriam podido frequentar o Ensino Superior; - Ensino superior tem vindo a acolher novos públicos que requerem apoios específicos.
	Fiscalização	- Serviços devem reforçar fiscalização, em especial junto de profissionais liberais. Devem realizar entrevistas e visitas domiciliárias como meios de combate à fraude nas declarações de rendimentos.
	Resultado das bolsas /Início do pagamento	- Processo de atribuição de apoios sociais deve ser revisto de modo a actuar em tempo útil; - Início da beneficiação desses apoios deve ter lugar desde o começo de cada ano lectivo; - Deve ser possível atribuir benefícios sociais a partir do cálculo automático dos rendimentos, sujeitando posteriormente a respectiva candidatura a uma verificação e eventual correcção:
	Responsabilização	- Estudantes e famílias concordam que a atribuição dos apoios sociais seja associado ao rendimento escolar, tal como consideram ser um dever cívico denunciar quem conheçam que receba bolsa de estudos sem dela necessitar; - Deve ser introduzido no sistema o conceito de responsabilização do beneficiário dos apoios sociais – o estudante que tiver beneficiado de apoios sociais deverá apresentar sucesso escolar ou, em caso contrário, devolver os montantes recebidos.
	Análise	- Critérios de atribuição de apoios sociais devem ser conhecidos de todos e facilita eventuais reclamações; - Esses critérios, baseados nos rendimentos dos agregados, merecem, na generalidade, a concordância dos estudantes e famílias; - Devem ser tidos em conta todos os elementos que permitam uma atribuição justa dos apoios sociais e não apenas uma análise documental dos processos; - Divulgação desses critérios deve ser melhorada.
	Candidatura	- Burocracia relativa ao processo de candidatura deve ser aligeirada; - Candidatura deve poder ser apresentada <i>on-line</i> e uma única vez para o plano de estudos.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DOS DADOS

*Síntese dos dados obtidos a partir dos grupos focais com
estudantes bolsеiros, pais de estudantes bolsеiros e Administradores*

QUADRO 94 - (CONTINUAÇÃO)

Dimensões avaliadas		Síntese das ideias emitidas
Serviços/ Valências	Apoios indirectos	Refeições em cantinas e bares, o alojamento, os serviços médicos e outros apoios congéneres devem permanecer como oferta do sistema, tal como devem ser mantidos a custos controlados os seus preços.
	Funcionamento	- Torna-se necessário diversificar e inovar relativamente aos serviços prestados no âmbito da Acção Social no Ensino Superior.
	Melhorar a informação	- A informação sobre apoios sociais é suficiente mas deve ser melhorada, nomeadamente junto das famílias e ao nível do Ensino Secundário e também junto dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior.
	Centralização	- Os assuntos relativos à Acção Social devem ser tratados na instituição que cada estudante frequenta tendo em conta que o factor proximidade facilita a comunicação, o tratamento particularizado e um melhor conhecimento das necessidades reais dos destinatários; - Admite-se a possibilidade do tratamento administrativo relativo a bolsas de estudo poder ser centralizado, disponibilizando recursos, em cada instituição que podem ser alocados a outras áreas da Acção Social.
Papel da Família		- Considera-se difícil, no actual contexto, pedir às famílias um reforço do seu contributo para a formação dos seus membros.
Papel do Estado		- O Estado não deve deixar de apoiar o funcionamento de cantinas, bares, residências, serviços médicos ou deixar de financiar suficientemente os Serviços de Acção Social das instituições para que desenvolvam actividades desportivas e culturais direccionadas para os estudantes; - O Estado desempenha, neste processo, um papel imprescindível garantindo a equidade no acesso e frequência do Ensino Superior e investindo na qualificação dos elementos da sociedade enquanto factor de desenvolvimento.
Formas alternativas de apoio		- Em alguns casos admite-se o recurso ao empréstimo para fazer face aos encargos escolares (os menos carenciados ou aqueles que perderam o acesso aos benefícios sociais por insucesso escolar); - Admite-se a possibilidade de apoiar a família em vez de o fazer directamente junto do estudante. Esse apoio poderia ser consubstanciado na forma de benefícios fiscais ou outros; - Deve ser incentivado o trabalho em tempo parcial como ajuda nos encargos com os estudos. - Os Serviços de Acção Social de cada instituição devem promover o recrutamento de estudantes, nomeadamente os mais carenciados, retribuindo o seu trabalho mediante o pagamento e/ou o fornecimento de refeições e alojamento.
Política de Acção Social		- Torna-se necessário manter o actual sistema de atribuição de apoios sociais a fundo perdido; - O Estado não deverá substituir os actuais apoios sociais pela figura do empréstimo, transferindo para as famílias a responsabilidade exclusiva com a formação dos seus membros; - Os Serviços de Acção Social devem evoluir para novas valências como os serviços de procuradoria, apoio psicopedagógico, apoio à saúde, fomento da empregabilidade e inserção na vida activa, fomento de actividades desportivas, culturais e de lazer; - Os Serviços de Acção Social devem desenvolver junto dos estudantes acções que contribuam para o seu desenvolvimento integral, designadamente a formação para a cidadania; - Serviços e recursos devem poder ser partilhados em rede entre as instituições de Ensino Superior; - Torna-se necessário que se estabeleça um consenso relativamente ao alargamento da base social de recrutamento de estudantes do Ensino Superior; - A ausência de regulamentação sobre Acção Social tem travado a sua acção, cabendo à tutela responsabilidades quanto à ausência de proactividade neste domínio; - Torna-se essencial definir os objectivos, o modelo e o próprio sistema da Acção Social no Ensino Superior; - A abertura do sistema a novos públicos exige um novo olhar que lhe permita responder adequadamente às solicitações.
Papel da Acção Social		- Papel essencial como garante da igualdade de oportunidades de acesso e permanência de estudantes no sistema de Ensino Superior; - Não basta assegurar aos estudantes as condições básicas. A Acção Social deve contribuir para o seu desenvolvimento integral

PARTE III – CONCLUSÕES

CAPÍTULO VII

CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E LINHAS ABERTAS DE INVESTIGAÇÃO

CONCLUSÕES

O problema de base que estabelecemos para este nosso trabalho, propunha que averiguássemos se o modo como está definida e é implementada a Acção Social responde às necessidades dos estudantes carenciados que frequentam o Ensino Superior Politécnico.

Definimos também, como objectivo geral para este trabalho, a análise do papel da Acção Social no Ensino Superior Politécnico Público português e como objectivos específicos: analisar em que medida a Acção Social é determinante para o acesso e frequência de estudantes do Ensino Superior Politécnico Público português; conhecer o grau de satisfação de estudantes carenciados e das suas famílias relativamente ao sistema de Acção Social; detectar, do ponto de vista estrutural, como de gestão, pontos fortes e fracos do sistema de Acção Social e propusemo-nos apontar linhas futuras de actuação que possam contribuir para a melhoria da Acção Social no Ensino Superior.

Depois da discussão dos resultados obtidos, através dos questionários, das entrevistas e dos grupos focais e tendo presentes os objectivos a que nos propusemos, extraímos as **conclusões** que em seguida se apresentam:

1. Em primeiro lugar, os pais dos estudantes bolseiros apresentam uma **escolaridade baixa**, em regra o 4.º ano do ensino básico, o que representa, por si, uma fragilidade, tanto mais que se sabe que a sociedade actual é cada vez mais exigente no que se refere às qualificações da população activa. São, desse modo, pais com baixos rendimentos e sujeitos a uma maior instabilidade laboral que a recente crise agravou.

Por outro lado, os estudantes bolsheiros viviam maioritariamente com o seu agregado familiar antes de iniciarem os seus estudos no ensino superior, o que aumenta a probabilidade de serem estudantes deslocados, com o consequente agravamento, para a família, das despesas com os estudos.

2. Mais de metade dos estudantes que actualmente auferem de bolsa de estudo **não receberam** esse apoio aquando da frequência do ensino secundário, o que parece significar que as despesas com a frequência do ensino superior representam um peso tão relevante para os agregados familiares que não é possível ser suportado sem apoios sociais.

3. A **informação** disponibilizada relativamente aos apoios sociais é suficiente mas há ainda trabalho a desenvolver.

Pais e estudantes procuraram essa informação quando estes ainda frequentavam o ensino secundário, sendo os amigos, os professores e o momento da matrícula no ensino superior os meios através dos quais a informação relativa aos benefícios sociais foi obtida. A ideia geral é a de que, quem necessita dispõem, em regra, dessa informação.

Por outro lado, é necessário melhorar a divulgação dessa informação antecipadamente, junto das famílias, ao nível do ensino secundário, mas também junto dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior, sob pena de, por desconhecimento, haver estudantes que não se candidatem ao ensino superior ou desistam da sua frequência por falta de recursos económicos.

4. Relativamente ao **processo de candidatura** aos benefícios sociais, as opiniões dividem-se entre a facilidade e a dificuldade dessa apresentação, o que sugere que deverão ser realizadas melhorias a esse nível, tornando o processo mais fácil e mais aligeirado de modo a reduzir as dificuldades em reunir toda a documentação actualmente exigida e a diminuir o prazo de análise dos processos.

Considera-se vantajoso poder apresentar-se a candidatura *on-line*.

Poderia igualmente ser considerada a apresentação de uma única candidatura para o plano de estudos do curso, em vez de, como actualmente, os alunos terem de apresentar uma candidatura anual, sendo esta uma opinião com a qual, por motivos evidentes, os estudantes manifestaram a sua absoluta concordância.

5. Os **critérios** de atribuição dos apoios sociais, por uma questão de transparência e equidade, devem ser por todos conhecidos. Tal conhecimento permitiria aos destinatários uma avaliação e eventual reclamação caso o considerassem justo e necessário. Embora a maioria tenha afirmado conhecê-los, o que é um bom indício, parece-nos ser um aspecto a reforçar.

Estes critérios estão definidos legalmente mas, como em todos os processos em que há análise e julgamento, a sua aplicação não é infalível. Na generalidade, a informação que pudemos recolher, permite-nos afirmar que eles concordam que tais critérios se baseiem no cálculo dos rendimentos do agregado familiar. Referiram concordar, entre outros, com o critério que associa a atribuição da bolsa de estudo com o rendimento escolar: quem reprova não deve receber bolsa de estudo no ano seguinte.

No entanto, para melhorar o processo de análise, torna-se necessário um olhar abrangente que vá para além da documentação sobre os rendimentos do agregado familiar, tendo-se em conta outros aspectos que possam trazer mais justiça na atribuição dos benefícios sociais. Isto justifica-se para que não suceda o que estudantes e pais afirmaram: conhecer casos em que a bolsa de estudos foi injustamente atribuída.

E é por este motivo que estudantes e pais consideram ser um dever cívico denunciar aqueles que recebem bolsa sem dela necessitar.

6. Os dados analisados apontam no sentido da necessidade de reforço da **fiscalização e investigação** por parte dos Serviços de Acção Social. Verificar, confrontar os candidatos mediante entrevistas, controlar, visitar o seu domicílio para combater a fraude nas declarações prestadas, é uma conclusão que, sem dúvida alguma, perpassa, quer dos questionários, quer das entrevistas, quer dos dados recolhidos a partir dos diversos grupos focais. Todos manifestam esse desejo de combate à falsidade das declarações.

7. No que se refere à **relevância** das bolsas de estudo e de outros apoios sociais, tais apoios são essenciais para uns e menos importantes para outros.

Pudemos recolher opiniões que se manifestam no sentido de que deveríamos falar, não em bolsas de estudo mas em benefícios sociais segundo a perspectiva de que a bolsa de estudo **é um dos** instrumentos de apoio social aos estudantes.

A relevância dos apoios sociais deve ser enquadrada no conjunto da criação de condições para que os estudantes possam fazer as suas opções com toda a dignidade, sem dependência, aceder ao que pretendem e frequentar com sucesso o Ensino Superior. Esta relevância está igualmente relacionada com as expectativas e a valorização que é ou não feita por estudantes e famílias do investimento na formação superior.

É uma certeza que muitos estudantes, particularmente os mais carenciados e com acentuadas fragilidades económicas, não teriam podido aceder e frequentar o Ensino Superior, concretamente no actual contexto de crise socioeconómica profunda.

Há também que ter em conta que o Ensino Superior tem vindo a sofrer alterações, contando com novos públicos, de diferentes idades e gerações e que estas alterações têm consequências no sistema.

8. O **valor da bolsa de estudo** necessita de ser revisto. Todos manifestam o seu descontentamento com a insuficiência desse valor. Concordam que é uma ajuda mas não mais do que isso. Esse valor que é atribuído, muitas vezes, corresponde apenas ao montante das propinas e, nessa medida, não cobre os restantes gastos que a frequência do Ensino Superior representa, não sendo, desse modo, bastante, para compensar o que o agregado familiar gasta com os estudos dos seus membros. E, por mais razões, este contexto de crise, agrava também essa insuficiência.

A bolsa de estudo e os restantes apoios sociais devem poder proporcionar aos estudantes que deles necessitam, particularmente aos oriundos de agregados familiares mais carenciados, a suficiência necessária para que frequentem o Ensino Superior com a dignidade a que, enquanto cidadãos, têm direito.

9. Há necessidade de se rever o **processo de atribuição** de apoios sociais de modo a que esses apoios sejam atribuídos em tempo útil, sob pena do atraso ter

consequências graves que podem conduzir ao insucesso e ao abandono escolares. Partindo-se do princípio que todos os que têm direito a esses apoios, deles efectivamente necessitam, o início do seu recebimento deverá ser feito tão prontamente quanto possível, idealmente, desde o início do ano lectivo a que respeitam.

10. O papel do Estado no apoio aos estudantes carenciados considera-se imprescindível e constitui-se, para alguns, como uma obrigação. Todos concordam que assegurar esse direito é um dever do Estado.

Ao Estado compete, por um lado, garantir a equidade no acesso e frequência do Ensino Superior, pois ninguém deve deixar de estudar por motivos económicos. Por outro lado, os apoios concedidos são um investimento público essencial para a qualificação dos recursos humanos. Essa qualificação relaciona-se directamente e é essencial para o desenvolvimento da sociedade.

Nesta medida, torna-se necessário manter o actual sistema de bolsas de estudo a fundo perdido que permita a qualificação de estudantes carenciados conferindo-lhes as oportunidades para a sua mobilidade social ascendente.

11. No entanto, desde há algum tempo que vem sendo ventilada, em diversos meios, a ideia de que o Estado português poderá vir a deixar de conceder bolsas de estudo a fundo perdido, devendo, para tal, as famílias ou os estudantes que necessitem, contrair um **empréstimo** como forma de suportar os encargos com a sua frequência do Ensino Superior.

Esta possibilidade merece a recusa liminar por parte da generalidade de estudantes, pais e Administradores. É mesmo uma situação que muitos vêem com descrédito e desconfiança tendo em conta o seu formato, que alguns classificam como economicista.

Da parte das famílias, há um enorme endividamento o que condiciona a possibilidade de contraírem mais empréstimos, tal como, também na generalidade, não aconselham os seus filhos a fazê-lo ao considerarem prejudicial e uma desvantagem, face a outros, que iniciem a sua vida já com dívidas a cargo, tal como

não consideram que assumir um empréstimo contribua para tornar mais responsáveis os contraentes, neste caso os estudantes.

Considera-se perigoso assumir encargos a ressarcir posteriormente, nomeadamente num contexto actual de desemprego, tal como merece a condenação generalizada esta eventual substituição das responsabilidades públicas, transferindo-as para a esfera privada.

Para alguns, no entanto, esta é uma solução que se admite para aqueles que voluntariamente o pretendam, para os menos carenciados ou para aqueles cujo insucesso escolar levou a perder os benefícios sociais.

12. Relativamente ao **papel da família** na repartição de encargos e responsabilidades com a formação dos seus membros, considera-se difícil, no actual contexto, pedir a sua comparticipação ou o reforço desse contributo.

Sendo verdade que, nos agregados familiares mais carenciados, a bolsa de estudo é a contribuição de valor mais elevado que intervém no seu sustento, pouco se poderá pedir-lhes.

13. Quanto aos **apoios indirectos**, de que são exemplo as refeições em cantinas e bares e outros apoios e serviços, como o alojamento e cuidados de saúde, deve continuar a sua oferta. Também os preços desses serviços devem ser iguais para todos os estudantes, sem discriminação positiva dos mais carenciados. O Estado deve continuar a apoiar a manutenção desses serviços.

O alojamento deve continuar a ser, como actualmente, prioritariamente reservado para estudantes bolseiros.

A ideia de que o Estado deixasse de apoiar cantinas, residências e outros serviços aos estudantes, canalizando os montantes desse apoio exclusivamente para bolsas de estudo mereceu igualmente a recusa de estudantes e pais.

Tal como mereceu também a sua recusa a possibilidade de um aumento de propinas como forma de compensar o Estado no que gasta com o apoio aos mais carenciados.

14. Como propostas de **melhoria do sistema**, e em concreto, no que se refere às **bolsas de estudo**, aponta-se a necessidade de aperfeiçoamento do processo de candidatura. Para tal, entre outras medidas, há que tornar mais eficiente o *software* que permite a inscrição no sistema.

Os critérios de atribuição de benefícios sociais devem, segundo os informantes, ser alvo de alteração. Outros critérios deverão ser chamados à análise do processo de atribuição de benefícios sociais, nomeadamente, fazendo intervir nessa análise, a riqueza bruta detida pelo agregado familiar em causa, desde que tal represente um valor real.

Deverá ser revisto o conceito de agregado familiar e de que modo a sua dimensão implica e quais são as consequências na efectiva necessidade de apoio e em que montante.

Não poderá ser ignorada a actual situação de extremo endividamento das famílias e as respectivas consequências penalizadoras para os membros que pretendam aceder e permanecer no Ensino Superior.

Os Serviços de Acção Social devem poder dispor dos meios necessários para complementar a análise das candidaturas a benefícios sociais, tornando possível a realização alargada de entrevistas a estudantes e visitas domiciliárias ao seu agregado familiar.

Deve ser possível atribuir um determinado tipo de benefício social, mediante o cálculo automático dos rendimentos, sujeitando-o posteriormente a verificação e eventual correcção.

Admite-se a possibilidade de se apoiar a família, em vez do estudante, mediante a isenção do pagamento de propinas, a concessão de determinados benefícios fiscais ou outros de ordem semelhante.

Aceita-se como válida a introdução no sistema do conceito de responsabilização do beneficiário. O estudante que receber um benefício social para obter sucesso educativo terá de ser responsável pela obtenção do resultado correspondente, sob pena de ter de repor a importância recebida.

15. Como propostas de **melhoria do sistema** relativamente aos **Serviços** e suas valências, considera-se essencial diversificar e inovar os serviços prestados.

Propõe-se a criação ou o desenvolvimento de serviços de procuradoria, de apoio psicopedagógico, de apoio à saúde, de fomento da empregabilidade e inserção na vida activa, e de organização de actividade desportivas, culturais e de lazer.

Considera-se essencial que os Serviços desenvolvam acções que possam contribuir, junto dos estudantes, para o seu desenvolvimento integral e, em especial, a componente de formação para a cidadania, nomeadamente, desenvolvendo projectos que se situem nesse âmbito.

Admite-se a possibilidade dos recursos dos Serviços poderem ser partilhados, de se estabelecerem parcerias e de se desenvolverem projectos em rede.

16. Há também uma discordância generalizada quanto a uma eventual **centralização** dos Serviços de Acção Social no MCTES ou noutra instituição que substituísse os SAS de cada Instituto Politécnico ou Universidade.

Pretende-se que os assuntos relativos à Acção Social sejam tratados na própria instituição que cada estudante frequenta. Esta proximidade permite a particularização das situações; permite tratar cada caso como situação concreta que é; permite um melhor conhecimento das necessidades reais dos estudantes carenciados; está facilitada a comunicação entre os serviços e os utentes.

Admite-se, no entanto, que parte do tratamento administrativo relativo a bolsas de estudo possa ser processado centralmente, disponibilizando recursos para reforço noutras vertentes da Acção Social.

17. Considera-se que o **papel da Acção Social** é essencial como garante da igualdade de oportunidades de acesso e permanência de estudantes no Ensino Superior. Esta responsabilidade é desenvolvida pela proximidade e pelo respeito pelas diferenças.

Mas não basta assegurar as condições básicas aos estudantes. O sistema tem de se desenvolver para outras áreas, nomeadamente acompanhando os estudantes no seu percurso, contribuindo decisivamente para a sua formação enquanto cidadãos e para a sua integração social.

18. As formas alternativas de apoio que possam contribuir para o esforço que as despesas com os estudos implicam, nomeadamente a procura de um **emprego em part-time**, é também uma possibilidade que estudantes, pais e Administradores encaram e sobre a qual se manifestam. No entanto, esta não é uma tradição muito arraigada socialmente, havendo, por vezes, dificuldade em aceitar tal possibilidade, nomeadamente porque se considera que quem estuda e trabalha está numa posição desfavorável face a quem estuda em exclusividade.

Também os Serviços de Acção Social são aqui chamados a cooperar com esta alternativa, nomeadamente proporcionando um trabalho remunerado aos estudantes carenciados como forma de os ajudar a suportar os encargos escolares.

19. Finalmente, quanto à **política de Acção Social**, importa, em primeiro lugar, que se estabeleça um amplo consenso sobre o alargamento da base social de recrutamento de estudantes para o nosso Ensino Superior.

Também se considera que a ausência de regulamentação relativa à Acção Social tem impedido o seu desenvolvimento e travado a sua acção. Importa, por isso, definir com clareza os seus objectivos, o seu modelo e o próprio sistema.

A regulamentação que se exige, deve introduzir alterações de princípio, no processo e no funcionamento. Considera-se, por exemplo, necessário eliminar os escalões do processo relativo às bolsas de estudo.

Tem havido uma ausência de proactividade por parte da tutela neste domínio o que tem, igualmente prejudicado o funcionamento da Acção Social. Não são claros, por exemplo, os critérios que presidem ao seu financiamento nem é clara a estratégia nacional para a Acção Social.

A política de abertura a novos públicos do Ensino Superior, e todas as alterações profundas que têm sido, a outros níveis, introduzidas neste nível de ensino, requer igualmente, um outro olhar sobre o sistema, de modo a que este possa responder à missão das instituições e àquilo que dele se exige.

Com o fim de demonstrarmos que as conclusões respondem aos objectivos do nosso trabalho, recordamos esses objectivos e apresentamos nos quadros seguintes a correspondência entre as conclusões e os objectivos que estabelecemos.

QUADRO 95 – OBJECTIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Objectivo Geral	
Analisar o papel da Acção Social no Ensino Superior Politécnico Público português	
Objectivos Específicos	Legenda
1. Conhecer o desempenho da Acção Social enquanto apoio a estudantes.	OE1
2. Analisar em que medida a Acção Social é determinante para o acesso e frequência de estudantes do Ensino Superior Politécnico.	OE2
3. Detectar, quer do ponto de vista estrutural, como de gestão, pontos fortes e fracos do sistema de Acção Social, tomando como base opiniões manifestadas por estudantes, famílias e dirigentes do sistema.	OE3
4. Aportar linhas futuras de actuação que possam contribuir para a melhoria da Acção Social no Ensino Superior Politécnico.	OE4

QUADRO 96 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS CONCLUSÕES E OS OBJECTIVOS

Conclusões	Objectivo a que responde
<p>1. Em primeiro lugar, os pais dos estudantes bolseiros apresentam uma escolaridade baixa, em regra o 4.º ano do ensino básico, o que representa, por si, uma fragilidade, tanto mais que se sabe que a sociedade actual é cada vez mais exigente no que se refere às qualificações da população activa. São, desse modo, pais com baixos rendimentos e sujeitos a uma maior instabilidade laboral que a recente crise agravou.</p> <p>Por outro lado, os estudantes bolseiros viviam maioritariamente com o seu agregado familiar antes de iniciarem os seus estudos no ensino superior, o que aumenta a probabilidade de serem estudantes deslocados, com o conseqüente agravamento, para a família, das despesas com os estudos.</p>	OE2
<p>2. Mais de metade dos estudantes que actualmente auferem de bolsa de estudo não receberam esse apoio aquando da frequência do ensino secundário, o que parece significar que as despesas com a frequência do ensino superior representam um peso tão relevante para os agregados familiares que não é possível ser suportado sem apoios sociais.</p>	OE2
<p>3. A informação disponibilizada relativamente aos apoios sociais é suficiente mas há ainda trabalho a desenvolver.</p> <p>Pais e estudantes procuraram essa informação quando estes ainda frequentavam o ensino secundário, sendo os amigos, os professores e o momento da matrícula no ensino superior os meios através dos quais a informação relativa aos benefícios sociais foi obtida. A ideia geral é a de que, quem necessita dispõem, em regra, dessa informação.</p>	OE3
<p>Por outro lado, é necessário melhorar a divulgação dessa informação antecipadamente, junto das famílias, ao nível do ensino secundário, mas também junto dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior, sob pena de, por desconhecimento, haver estudantes que não se candidatem ao ensino superior ou desistam da sua frequência por falta de recursos económicos.</p>	OE4
<p>4. Relativamente ao processo de candidatura aos benefícios sociais, as opiniões dividem-se entre a facilidade e a dificuldade dessa apresentação,</p>	OE3
<p>o que sugere que deverão ser realizadas melhorias a esse nível, tornando o processo mais fácil e mais aligeirado de modo a reduzir as dificuldades em reunir toda a documentação actualmente exigida e a diminuir o prazo de análise dos processos.</p>	OE4
<p>Considera-se vantajoso poder apresentar-se a candidatura <i>on-line</i>.</p>	OE3
<p>Poderia igualmente ser considerada a apresentação de uma única candidatura para o plano de estudos do curso, em vez de, como actualmente, os alunos terem de apresentar uma candidatura anual, sendo esta uma opinião com a qual, por motivos evidentes, os estudantes manifestaram a sua absoluta concordância.</p>	OE4

QUADRO 96 – (CONTINUAÇÃO)

Conclusões	Objectivo a que responde
5. Os critérios de atribuição dos apoios sociais, por uma questão de transparência e equidade, devem ser por todos conhecidos. Tal conhecimento permitiria aos destinatários uma avaliação e eventual reclamação caso o considerassem justo e necessário.	OE3
Embora a maioria tenha afirmado conhecê-los, o que é um bom indício, parece-nos ser um aspecto a reforçar.	OE4
Estes critérios estão definidos legalmente mas, como em todos os processos em que há análise e julgamento, a sua aplicação não é infalível. Na generalidade, a informação que pudemos recolher, permite-nos afirmar que eles concordam que tais critérios se baseiem no cálculo dos rendimentos do agregado familiar.	OE3
Referiram concordar, entre outros, com o critério que associa a atribuição da bolsa de estudo com o rendimento escolar: quem reprova não deve receber bolsa de estudo no ano seguinte.	OE2
No entanto, para melhorar o processo de análise, torna-se necessário um olhar abrangente que vá para além da documentação sobre os rendimentos do agregado familiar, tendo-se em conta outros aspectos que possam trazer mais justiça na atribuição dos benefícios sociais.	OE4
Isto justifica-se para que não suceda o que estudantes e pais afirmaram: conhecer casos em que a bolsa de estudos foi injustamente atribuída. E é por este motivo que estudantes e pais consideram ser um dever cívico denunciar aqueles que recebem bolsa sem dela necessitar.	OE3
6. Os dados analisados apontam no sentido da necessidade de reforço da fiscalização e investigação por parte dos Serviços de Acção Social.	OE4
Verificar, confrontar os candidatos mediante entrevistas, controlar, visitar o seu domicílio para combater a fraude nas declarações prestadas, é uma conclusão que, sem dúvida alguma, perpassa, quer dos questionários, quer dos dados recolhidos a partir dos diversos grupos focais. Todos manifestam esse desejo de combate à falsidade das declarações.	OE3
7. No que se refere à relevância das bolsas de estudo e de outros apoios sociais, tais apoios são essenciais para uns e menos importantes para outros. Pudemos recolher opiniões que se manifestam no sentido de que deveríamos falar, não em bolsas de estudo mas em benefícios sociais segundo a perspectiva de que a bolsa de estudo é um dos instrumentos de apoio social aos estudantes.	OE2
A relevância dos apoios sociais deve ser enquadrada no conjunto da criação de condições para que os estudantes possam fazer as suas opções com toda a dignidade, sem dependência, aceder ao que pretendem e frequentar com sucesso o Ensino Superior. Esta relevância está igualmente relacionada com as expectativas e a valorização que é ou não feita por estudantes e famílias do investimento na formação superior.	OE1
É uma certeza que muitos estudantes, particularmente os mais carenciados e com acentuadas fragilidades económicas, não teriam podido aceder e frequentar o Ensino Superior, concretamente no actual contexto de crise socioeconómica profunda.	OE2
Há também que ter em conta que o Ensino Superior tem vindo a sofrer alterações, contando com novos públicos, de diferentes idades e gerações e que estas alterações têm consequências no sistema.	OE4
8. O valor da bolsa de estudo necessita de ser revisto.	OE4
Todos manifestam o seu descontentamento com a insuficiência desse valor. Concordam que é uma ajuda mas não mais do que isso. Esse valor que é atribuído, muitas vezes, corresponde apenas ao montante das propinas e, nessa medida, não cobre os restantes gastos que a frequência do Ensino Superior representa, não sendo, desse modo, bastante, para compensar o que o agregado familiar gasta com os estudos dos seus membros. E, por mais razões, este contexto de crise, agrava também essa insuficiência. A bolsa de estudo e os restantes apoios sociais devem poder proporcionar aos estudantes que deles necessitam, particularmente aos oriundos de agregados familiares mais carenciados, a suficiência necessária para que frequentem o Ensino Superior com a dignidade a que, enquanto cidadãos, têm direito.	OE1
9. Há necessidade de se rever o processo de atribuição de apoios sociais de modo a que esses apoios sejam atribuídos em tempo útil, sob pena do atraso ter consequências graves que podem conduzir ao insucesso e ao abandono escolares. Partindo-se do princípio que todos os que têm direito a esses apoios, deles efectivamente necessitam, o início do seu recebimento deverá ser feito tão prontamente quanto possível, idealmente, desde o início do ano lectivo a que respeitam.	OE4
10. O papel do Estado no apoio aos estudantes carenciados considera-se imprescindível e constitui-se, para alguns, como uma obrigação. Todos concordam que assegurar esse direito é um dever do Estado. Ao Estado compete, por um lado, garantir a equidade no acesso e frequência do Ensino Superior, pois ninguém deve deixar de estudar por motivos económicos. Por outro lado, os apoios concedidos são um investimento público essencial para a qualificação dos recursos humanos. Essa qualificação relaciona-se directamente e é essencial para o desenvolvimento da sociedade.	OE1
Nesta medida, torna-se necessário manter o actual sistema de bolsas de estudo a fundo perdido que permita a qualificação de estudantes carenciados conferindo-lhes as oportunidades para a sua mobilidade social ascendente.	OE4

QUADRO 96 – (CONTINUAÇÃO)

Conclusões	Objectivo a que responde
<p>11. No entanto, desde há algum tempo que vem sendo ventilada, em diversos meios, a ideia de que o Estado português poderá vir a deixar de conceder bolsas de estudo a fundo perdido, devendo, para tal, as famílias ou os estudantes que necessitem, contrair um empréstimo como forma de suportar os encargos com a sua frequência do Ensino Superior.</p> <p>Esta possibilidade merece a recusa liminar por parte da generalidade de estudantes, pais e Administradores. É mesmo uma situação que muitos vêem com descrédito e desconfiança tendo em conta o seu formato, que alguns classificam como economicista.</p> <p>Da parte das famílias, há um enorme endividamento o que condiciona a possibilidade de contraírem mais empréstimos, tal como, também na generalidade, não aconselham os seus filhos a fazê-lo ao considerarem prejudicial e uma desvantagem, face a outros, que iniciem a sua vida já com dívidas a cargo, tal como não consideram que assumir um empréstimo contribua para tornar mais responsáveis os contraentes, neste caso os estudantes.</p> <p>Considera-se perigoso assumir encargos a ressarcir posteriormente, nomeadamente num contexto actual de desemprego, tal como merece a condenação generalizada esta eventual substituição das responsabilidades públicas, transferindo-as para a esfera privada.</p> <p>Para alguns, no entanto, esta é uma solução que se admite para aqueles que voluntariamente o pretendam, para os menos carenciados ou para aqueles cujo insucesso escolar levou a perder os benefícios sociais.</p>	OE3
<p>12. Relativamente ao papel da família na repartição de encargos e responsabilidades com a formação dos seus membros, considera-se difícil, no actual contexto, pedir a sua comparticipação ou o reforço desse contributo.</p> <p>Sendo verdade que, nos agregados familiares mais carenciados, a bolsa de estudo é a contribuição de valor mais elevado que intervém no seu sustento, pouco se poderá pedir-lhes.</p>	OE2
<p>13. Quanto aos apoios indirectos, de que são exemplo as refeições em cantinas e bares e outros apoios e serviços, como o alojamento e cuidados de saúde, deve continuar a sua oferta. Também os preços desses serviços devem ser iguais para todos os estudantes, sem discriminação positiva dos mais carenciados. O Estado deve continuar a apoiar a manutenção desses serviços.</p> <p>O alojamento deve continuar a ser, como actualmente, prioritariamente reservado para estudantes bolseiros.</p>	OE4
<p>A ideia de que o Estado deixasse de apoiar cantinas, residências e outros serviços aos estudantes, canalizando os montantes desse apoio exclusivamente para bolsas de estudo mereceu igualmente a recusa de estudantes e pais.</p> <p>Tal como mereceu também a sua recusa a possibilidade de um aumento de propinas como forma de compensar o Estado no que gasta com o apoio aos mais carenciados.</p>	OE3
<p>14. Como propostas de melhoria do sistema, e em concreto, no que se refere às bolsas de estudo, aponta-se a necessidade de aperfeiçoamento do processo de candidatura. Para tal, entre outras medidas, há que tornar mais eficiente o software que permite a inscrição no sistema.</p> <p>Os critérios de atribuição de benefícios sociais devem, segundo os informantes, ser alvo de alteração. Outros critérios deverão ser chamados à análise do processo de atribuição de benefícios sociais, nomeadamente, fazendo intervir nessa análise, a riqueza bruta detida pelo agregado familiar em causa, desde que tal represente um valor real.</p> <p>Deverá ser revisto o conceito de agregado familiar e de que modo a sua dimensão implica e quais são as consequências na efectiva necessidade de apoio e em que montante.</p> <p>Não poderá ser ignorada a actual situação de extremo endividamento das famílias e as respectivas consequências penalizadoras para os membros que pretendam aceder e permanecer no Ensino Superior.</p> <p>Os Serviços de Acção Social devem poder dispor dos meios necessários para complementar a análise das candidaturas a benefícios sociais, tornando possível a realização alargada de entrevistas a estudantes e visitas domiciliárias ao seu agregado familiar.</p> <p>Deve ser possível atribuir um determinado tipo de benefício social, mediante o cálculo automático dos rendimentos, sujeitando-o posteriormente a verificação e eventual correcção.</p>	OE4
<p>Admite-se a possibilidade de se apoiar a família, em vez do estudante, mediante a isenção do pagamento de propinas, a concessão de determinados benefícios fiscais ou outros de ordem semelhante.</p> <p>Aceita-se como válida a introdução no sistema do conceito de responsabilização do beneficiário. O estudante que receber um benefício social para obter sucesso educativo terá de ser responsável pela obtenção do resultado correspondente, sob pena de ter de repor a importância recebida.</p>	OE3
<p>15. Como propostas de melhoria do sistema relativamente aos Serviços e suas valências, considera-se essencial diversificar e inovar os serviços prestados.</p> <p>Propõe-se a criação ou o desenvolvimento de serviços de procuradoria, de apoio psicopedagógico, de apoio à saúde, de fomento da empregabilidade e inserção na vida activa, e de organização de actividade desportivas, culturais e de lazer.</p> <p>Considera-se essencial que os Serviços desenvolvam acções que possam contribuir, junto dos estudantes, para o seu desenvolvimento integral e, em especial, a componente de formação para a cidadania, nomeadamente, desenvolvendo projectos que se situem nesse âmbito.</p>	OE4
<p>Admite-se a possibilidade dos recursos dos Serviços poderem ser partilhados, de se estabelecerem parcerias e de se desenvolverem projectos em rede.</p>	OE3

QUADRO 96 – (CONTINUAÇÃO)

Conclusões	Objectivo a que responde
<p>16. Há também uma discordância generalizada quanto a uma eventual centralização dos Serviços de Acção Social no MCTES ou noutra instituição que substituisse os SAS de cada Instituto Politécnico ou Universidade.</p> <p>Pretende-se que os assuntos relativos à Acção Social sejam tratados na própria instituição que cada estudante frequenta. Esta proximidade permite a particularização das situações; permite tratar cada caso como situação concreta que é; permite um melhor conhecimento das necessidades reais dos estudantes carenciados; está facilitada a comunicação entre os serviços e os utentes.</p> <p>Admite-se, no entanto, que parte do tratamento administrativo relativo a bolsas de estudo possa ser processado centralmente, disponibilizando recursos para reforço noutras vertentes da Acção Social.</p>	OE3
<p>17. Considera-se que o papel da Acção Social é essencial como garante da igualdade de oportunidades de acesso e permanência de estudantes no Ensino Superior. Esta responsabilidade é desenvolvida pela proximidade e pelo respeito pelas diferenças.</p>	OE2
<p>Mas não basta assegurar as condições básicas aos estudantes. O sistema tem de se desenvolver para outras áreas, nomeadamente acompanhando os estudantes no seu percurso, contribuindo decisivamente para a sua formação enquanto cidadãos e para a sua integração social.</p>	OE4
<p>18. As formas alternativas de apoio que possam contribuir para o esforço que as despesas com os estudos implicam, nomeadamente a procura de um emprego em part-time, é também uma possibilidade que estudantes, pais e Administradores encaram e sobre a qual se manifestam. No entanto, esta não é uma tradição muito arraigada socialmente, havendo, por vezes, dificuldade em aceitar tal possibilidade, nomeadamente porque se considera que quem estuda e trabalha está numa posição desfavorável face a quem estuda em exclusividade.</p> <p>Também os Serviços de Acção Social são aqui chamados a cooperar com esta alternativa, nomeadamente proporcionando um trabalho remunerado aos estudantes carenciados como forma de os ajudar a suportar os encargos escolares.</p>	OE3
<p>19. Finalmente, quanto à política de Acção Social, importa, em primeiro lugar, que se estabeleça um amplo consenso sobre o alargamento da base social de recrutamento de estudantes para o nosso Ensino Superior.</p>	OE3
<p>Também se considera que a ausência de regulamentação relativa à Acção Social tem impedido o seu desenvolvimento e travado a sua acção. Importa, por isso, definir com clareza os seus objectivos, o seu modelo e o próprio sistema.</p> <p>A regulamentação que se exige, deve introduzir alterações de princípio, no processo e no funcionamento. Considera-se, por exemplo, necessário eliminar os escalões do processo relativo às bolsas de estudo.</p>	OE4
<p>Tem havido uma ausência de proactividade por parte da tutela neste domínio o que tem, igualmente prejudicado o funcionamento da Acção Social. Não são claros, por exemplo, os critérios que presidem ao seu financiamento nem é clara a estratégia nacional para a Acção Social.</p>	OE3
<p>A política de abertura a novos públicos do Ensino Superior, e todas as alterações profundas que têm sido, a outros níveis, introduzidas neste nível de ensino, requer igualmente, um outro olhar sobre o sistema, de modo a que este possa responder à missão das instituições e àquilo que dele se exige.</p>	OE4

IMPLICAÇÕES

São as seguintes as implicações que derivam do que anteriormente se concluiu e que pretendem apontar linhas futuras de actuação que possam contribuir para a melhoria da Acção Social no Ensino Superior:

1. Torna-se necessário melhorar a forma e o conteúdo da informação disponibilizada aos candidatos ao Ensino Superior e às suas famílias no que respeita a apoios sociais a que se podem candidatar.

É fundamental que essa divulgação se faça quando os estudantes ainda frequentam o nível secundário, pois corre-se o risco de que alguns deles, cujos agregados familiares não disponham de recursos financeiros para suportar os custos com os estudos, não cheguem sequer a ser candidatos ao Ensino Superior.

2. O processo de candidatura deve poder ser aligeirado sob o ponto de vista processual. Seria vantajoso que o Ministério das Finanças e a Segurança Social disponibilizassem *on-line* às Instituições de Ensino Superior os dados dos contribuintes que são pais e/ou candidatos a benefícios sociais no Ensino Superior.

Deveria também ser apresentada apenas uma candidatura para o plano de estudos do estudante, actualizável anualmente caso existissem elementos novos a considerar, em vez do sistema exigir, como actualmente, uma candidatura por ano lectivo.

3. É fundamental, por uma questão de transparência e cidadania, que todos conheçam os critérios de atribuição dos apoios sociais. Será desejável que tais critérios possam ser divulgados, associadamente à divulgação da informação sobre a candidatura aos benefícios sociais de uma forma clara e perceptível, tendo em conta aquilo que os dados analisados permitiram concluir – a baixa escolaridade da maioria dos pais dos estudantes bolseiros.

4. A análise dos elementos que permitem a atribuição de benefícios sociais não deverá ser, em regra, estritamente baseada em documentação. Visitas domiciliárias e entrevistas são algumas das ferramentas com que os Serviços de Acção Social das instituições de Ensino Superior deverão completar a apreciação que determina a atribuição de um determinado apoio de modo a aumentar a justeza dessa atribuição.

Deverão passar a ser considerados, para efeito de cálculo, todos os rendimentos dos agregados familiares, nomeadamente a sua riqueza bruta.

Deverá ser reequacionado o conceito de agregado familiar e respectivas implicações.

Deve ser tida em especial atenção, no actual contexto de crise, a situação de endividamento das famílias.

5. Devem ser criados mecanismos que permitam que, por uma questão cívica, possam ser denunciados aqueles que beneficiam de bolsa de estudo sem dela necessitar.

Devem ser também reforçadas, por parte dos Serviços de Acção Social, a fiscalização e a investigação como meio de combate à fraude.

6. Deve ser introduzido no sistema o conceito de responsabilização. Os estudantes que receberem benefícios sociais e não obtenham aproveitamento escolar têm de repor as importâncias recebidas.

7. Cada Instituição de Ensino Superior deverá estar dotada de Serviços de Acção Social próprios pois só desse modo são integralmente cumpridas as funções do apoio social. Só este modelo permite uma acção de proximidade e de particularização de cada situação concreta, tratando cada caso como único e, desse modo, apoiando os estudantes carenciados na medida exacta das suas necessidades.

8. Os estudantes devem ser incentivados a procurar empregos em tempo parcial que possam contribuir para os encargos com os seus estudos. Os Serviços de Acção Social de cada Instituição de Ensino Superior devem também proporcionar ocupações leves, remuneradas, a estes estudantes.

9. Os preços dos apoios indirectos, como os das refeições, deverão manter-se iguais para todos os estudantes, sem discriminação positiva ou negativa. O Estado deve continuar a canalizar fundos para suportar este tipo de apoios e serviços em vez de os direccionar exclusivamente para bolsas de estudo. Não deverá ser considerado um aumento do valor das propinas como forma de compensação para os apoios concedidos aos estudantes carenciados.

10. Os Serviços de Acção Social devem criar ou desenvolver novas valências, nomeadamente serviços de procuradoria, serviços médicos, de inserção na vida activa, de apoio a actividade desportivas, culturais e de lazer e desenvolver projectos que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes.

11. O Estado deverá continuar a apoiar todos aqueles que pretendam frequentar o Ensino Superior e não o possam fazer exclusivamente com meios próprios. Esta é uma obrigação do Estado e um investimento necessário em recursos humanos essenciais ao desenvolvimento da sociedade.

12. Em circunstância alguma o Estado deverá ponderar vir a substituir a concessão de apoios a fundo perdido, tais como as bolsas de estudo, por empréstimos.

13. Deve ser prestada uma especial atenção às exigências que os novos públicos do Ensino Superior implicam e às consequências para o sistema, das alterações legislativas que têm sido introduzidas.

14. Deve ser regulamentado, com urgência, todo o enquadramento da Acção Social ao nível do Ensino Superior, definindo-se os objectivos e o modelo que se pretende e alterando, no sentido de uma melhoria, todos os aspectos técnicos ou de princípio que têm, sucessivamente, vindo a ser apresentados à tutela.

LINHAS ABERTAS DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta a complexidade do tema deste nosso trabalho, este é um estudo em aberto. A utilização dos dados obtidos a partir dos instrumentos de recolha para novas correlações permitirá outras descobertas que não couberam nesta investigação.

Mas, para além desse aspecto, deixamos pistas para futuros desenvolvimentos:

1. Tendo em conta as características e a especificidade desta área do apoio social, seria importante proceder-se futuramente a um estudo comparado que analisasse o funcionamento, as particularidades e a relevância deste serviço relativamente a alguns países europeus. Entre outros aspectos, comparar-se-ia em que medida cada Estado financia ou não a fundo perdido os seus estudantes do Ensino Superior, quais os critérios de atribuição desses apoios sociais e com que resultados.

2. Delimitámos este estudo ao Ensino Superior Politécnico Público português. Consideramos pertinente, em estudo futuro, alargar este âmbito ao subsistema universitário contemplando igualmente o sector privado de ambos os subsistemas – politécnico e universitário, procurando detectar semelhanças e especificidades que permitam ou não uma generalização das conclusões anteriormente apresentadas.

3. Neste trabalho procurámos identificar o contributo da Acção Social para o acesso e frequência do Ensino Superior Politécnico Público português por parte de

estudantes carenciados. Julgamos relevante que um próximo estudo possa debruçar-se sobre o contributo dos apoios sociais concedidos pelo Estado a esses estudantes, no que se refere ao seu sucesso escolar, ou seja, mediante o acompanhamento do seu percurso académico verificar em que medida tais apoios são ou não um factor decisivo para a obtenção de uma graduação ao nível do Ensino Superior e, consequentemente tirar ilações quanto a medidas de responsabilização que urge introduzir.

FONTES

LEGISLAÇÃO

1911-1973

Decreto com força de lei, de 22 de Março de 1911.

Decreto n.º 2887, de 5 de Dezembro de 1916.

Lei n.º 821, de 8 de Setembro de 1917.

Decreto n.º 9223, de 6 de Novembro de 1923.

Lei n.º 1751, de 1925.

Decreto n.º 18717, de 27 de Julho de 1930.

Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936.

Decreto-Lei n.º 31658, de 21 de Novembro de 1941.

Decreto-Lei n.º 32720, de 26 de Março de 1943.

Decreto-Lei n.º 38968, de 27 de Outubro de 1952.

Decreto n.º 39001, de 20 de Novembro de 1952.

Decreto-Lei n.º 46667, de 24 de Novembro de 1965.

Decreto-Lei n.º 46834, de 11 de Janeiro de 1966.

Decreto-Lei n.º 47206, de 16 de Setembro de 1966.

Decreto-Lei n.º 47303, de 7 de Novembro de 1966.

Decreto-Lei n.º 358/70, de 29 de Julho.

Lei n.º 3/71, de 16 de Agosto.

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.

1974-2009

Decreto-Lei n.º 203/74, de 15 de Maio, Diário da República, I Série, n.º 113.

Decreto-Lei n.º 132/80, de 17 de Maio, Diário da República, I Série, n.º 114.

Portaria 760/81, de 4 de Setembro, Diário da República, I Série, n.º 203.

Portaria n.º 1027/81, de 28 de Novembro, Diário da República, I Série, n.º 275.

Portaria n.º 450/82, de 30 de Abril, Diário da República, I Série, n.º 100.

Decreto-Lei n.º 125/84, de 26 de Abril, Diário da República, I Série, n.º 97.

Decreto do Governo n.º 42/85, de 23 de Outubro, Diário da República, I Série, n.º 244.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Diário da República, I Série, n.º 237.

Portaria n.º 853-B/87, de 4 de Novembro, Diário da República, I Série, n.º 254.

Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro, Diário da República, I Série, número 222.

Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro, Diário da República, I Série, n.º 205.

Lei n.º 30-C/92, de 28 de Dezembro, Diário da República, I Série-A, n.º 298.

Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de Abril, Diário da República, I Série-A, n.º 94.

Despacho n.º 209/97, de 9 de Maio, Diário da República, II Série, n.º 107/97.

Lei 113/97, de 16 de Setembro, Diário da República, I Série-A, n.º 214.

Despacho n.º 10324-D/97, de 31 de Outubro, Diário da República, II Série, n.º 253.

Despacho n.º 2331/98, de 6 de Fevereiro, Diário da República, II Série, n.º 31.

Decreto-Lei n.º 94-D/98, de 17 de Abril, Diário da República, I Série-A, n.º 90.

Despacho n.º 13766-A/98, de 7 de Agosto, Diário da República, II Série, 2.º suplemento, n.º 181.

Portaria n.º 387/2000, de 29 de Junho, Diário da República, I Série-B, n.º 148.

Lei n.º 90/2001, de 20 de Agosto, Diário da República, I Série-A, n.º 192.

Despacho n.º 7424/2002, de 10 de Abril, Diário da República, II Série, n.º 84.

Lei n.º 1/2003, de 6 de Janeiro, Diário da República, I Série-A, n.º 4.

Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto, Diário da República, I Série-A, n.º 193.

Despacho n.º 24386/2003, de 18 de Dezembro, Diário da República, II Série, n.º 291.

Despacho n.º 1199/2005, de 19 de Janeiro, Diário da República, II Série, n.º 13.

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto, Diário da República, I Série-A, n.º 155.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, Diário da República, I Série-A, n.º 166.

Despacho n.º 4183/2007, de 6 de Março, Diário da República, II Série, n.º 46.

Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, Diário da República, I Série, n.º 174.

Despacho n.º 18367/2008, de 9 de Julho, Diário da República, II Série, n.º 131.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2009, de 10 de Julho, Diário da República, I Série, n.º 132.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

QCA: *Quadro Comunitário de Apoio III: Portugal 2000-2006*. (2000). Lisboa: Direcção-Geral do Desenvolvimento Económico.

Portugal e Espanha, 1986-2006, 20 Anos de Integração na Europa. (2006). Lisboa: Divisão de Edições da Assembleia da República.

Portugal 20 Anos Integração Europeia/Portugal 20 Years European Integration. (2007). Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, Parlamento Europeu: Gabinete em Portugal, Representação da Comissão Europeia em Portugal.

Portugal and Spain 1986-2006 : twenty years of european integration = Portugal e Espanha 1986-2006 : vinte anos de integração na Europa = Portugal y España 1986-2006 : veinte años de integración en Europa. (2007). Lisboa: Parlamento Europeu.

Aguiar, C. (2009). Crise provoca aumento de desistências no superior. *Diário de Notícias*, 13 de Abril, p. 12.

Albert Gómez, M. J. (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España, S.A.U.

Almeida, L. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Almeida, L. (2008). *Evolução do sistema de ensino superior após a revolução de Abril de 1974. Expansão e desregulação. Reforma no quadro europeu de ensino superior*. Tese de Doutoramento inédita. Badajoz: Universidad de Extremadura.

- Alonso Díaz, L. (2005). *Innovación en la formación de tutores: Planteamientos desde el e-learning o e-formación*. Tese de Doutoramento inédita. Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura.
- Alvarenga, A., Carvalho, P. S., & Escária, S. C. (2007). *DELPHI - Método e Aplicações*. Obtido em 29 de Maio de 2009, de Departamento de Prospectiva e Planeamento e Relações Internacionais - Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional: <http://www.dpp.pt/pages/files/Delphi.pdf>
- Amaral, A., Moreira, R., & Madelino, F. (2006). *Acesso ao Ensino Superior, Equidade e Emprego*. Porto: CIPES.
- Anica, A. (1997). *Transformações na sociedade portuguesa e integração na CEE*. Obtido em 29 de Dezembro de 2008, de EDUVINET "European Identity" subject : <http://www.eduvinet.de/eduvinet/port002.htm>
- Arnaud, A. (2001). Equity. In N. Smelser, & P. Baltes, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 4729-4734). New York: Elsevier.
- Arneson, R. (1999). Equality of Opportunity for Welfare Defended and Recanted. *Journal of Political Philosophy*, 7 (4), pp. 488–497.
- Arneson, R. (2002). Equality of Opportunity. In E. Zalta, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (pp. 312-323). Stanford: Stanford University.
- Arroteia, J. (1985). *A Evolução Demográfica Portuguesa*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Arroteia, J. (1986). *Portugal: perfil geográfico e social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Arroteia, J. (1998). *Análise Social e Acção Educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arroteia, J. (2007). *A população portuguesa: memória e contexto para a acção educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Aubel, J. (1993). *Guidelines for studies using the group interview technique*. Genebra: OIT.

- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A. (2005). Mudança social em Portugal: 1960-2000. In A. C. Pinto, *Portugal Contemporâneo* (pp. 137-162). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Barros, J. (2005). Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. *Análise Social, XL* (175), pp. 345-366.
- Barry, B. (1990). *Political argument : a reissue with new introduction*. Berkeley: University of California Press.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Beltrán, R., & Rodríguez, J. (2004). Fiabilidad. In R. Beltrán, & J. Rodríguez, *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. Vol.2, pp. 25). Málaga: Aljibe.
- Benn, S. (2005). Equality, Moral and Social. In D. Borchet, *Encyclopedia of Philosophy* (pp. 329-334). Farmington Hills: Thomson Gale.
- Berg, B. (1995). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Needham Heights : Allyn & Bacon.
- Besnard, P. (1990). Estado-providência. In R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui, & B. Lécuyer, *Dicionário de Sociologia* (p. 92). Lisboa: Dom Quixote.
- Betts, J., & Roemer, J. (2004). *Equalizing Opportunity Trough Educational Finance Reform*. San Francisco, CA: Public Policy Institute of California.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Blackwell, A. (2008). *The Essential Law Dictionary*. Naperville: Sphinx.
- Blázquez Entonado, F. (1986). La Investigacion Pedagógica. In O. Sáenz Barrio, *Pedagogia General* (pp. 76-110). Madrid: Anaya .
- Blázquez Entonado, F. (1991). La Investigación-Acción. Metodos y tecnicas de investigación cualitativas. In O. Sáenz Barrio, *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de Investigación-acción* (pp. 75-99). Alcoy: Marfil.

- Blázquez Entonado, F., & Alonso Díaz, L. (2009). Funciones del Profesor de E-Learning en Enseñanza Superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, Nº 34, pp. 205 - 215.
- Blázquez Entonado, F., & Alonso Díaz, L. (2009). Hacia una pedagogía de los escenarios virtuales. Criterios para la formación del docente virtual. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 50/2, pp. 1-15.
- Blázquez Entonado, F., & Marín García, S. (2003). *Aprender Cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Blázquez Entonado, F., & Navarro Montaña, M. (2001). La Dirección Escolar en la actualidad. Resultados de un estudio de investigación. *Enseñanza*, 19, pp. 443-461.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 42-69.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1978). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1985). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Brace, I. (2004). *Questionnaire design: how to plan, structure and write survey material for effective market research*. London: Kogan Page Ltd.
- Braddock, J., & Partland, J. (2000). Equality of Opportunity. In E. Borgatta, *Encyclopedia of Sociology* (pp. 826-835). New York: Macmillan Library Reference.
- Brovetto, J. (1999). La educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 21, pp. 41-53.
- Bruce, S., & Yearley, S. (2006). Equality. In S. Bruce, & S. Yearley, *The Sage Dictionary of Sociology* (p. 90). London: Sage Publications.

- Brunello, G., & Checchi, D. (2006). *Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence*. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman.
- Buchanan, A. (2005). Equality and human rights . *Politics, Philosophy & Economics*, Vol. 4, No. 1, pp. 69-90.
- Buendía, L., Colás, P., & Henández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Bunnin, N., & Yu, J. (2004). Equality. In N. Bunnin, & J. Yu, *The Blackwell Dictionary of Western Philosophy* (p. 219). Malden: Blackwell Publishing.
- Cabrito, B. (1997). A Equidade no Sistema Universitário Português: Da Universalidade do Discurso à Contradição das Práticas. *Análise Psicológica*, 4 (XV), pp. 507-526.
- Cabrito, B. (2004). *Actual modelo de acesso ao ensino superior é "discriminatório"*. Obtido em 22 de Abril de 2010, de A Página da Educação: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=139&doc=10442&mid=2>
- Cabrito, B. (2004). *Equidade e Financiamento do Ensino Superior Público em Portugal: das promessas à realidade*. Lisboa: Fullbright Brain Storms 2004 - Novas Tendências no Ensino Superior.
- Cação, R. (2008). *Análise Quantitativa de Dados com o Nvivo*. Obtido em 26 de Maio de 2010, de Slideshare: <http://www.slideshare.net/rosariocacao/anlise-qualitativa-de-dados-com-o-nvivo-1334976>
- Caetano, L. (2005). Abandono Escolar: Repercussões Sócio- Económicas na Região Centro, Algumas Reflexões. *Finisterra*, XL, pp. 163-176.
- Caldeira, P. (2008). *Regras e Concepção para a Escrita Científica*. Lisboa: Climepsi.
- Calero Martínez, J. (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual?: sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- Calero, J. (2006). *La Equidad en Educación. Informe Analítico del Sistema Educativo Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.
- Calero Martinez, J., & Escardibúl, J.-O. (2006). Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional de España. In V. Navarro, *La situación social en España* (pp. 337-384). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Callender, C. (2010). Bursaries and institutional aid in higher education in England: do they safeguard and promote fair access? *Oxford Review of Education*, 36: 1, pp. 45-62.
- Caride Gómez, J. (2009). La calidad y la equidad en la educación como quehacer cívico-social. In M. Santos Rego, *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad* (pp. 141-155). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, R., & Cantante, F. (2008). *Desigualdades: Portugal no mundo dos relatórios*. (l. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Ed.) Obtido em 31 de Janeiro de 2010, de Observatório das desigualdades: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=51>
- Carnoy, M. (2005). La Búsqueda de la Igualdad a través de las Políticas Educativas: Alcances y Límites. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 1-14.
- Carrasco Vielma, S. (1997). *Igualdad de oportunidades y equidad en las políticas de Educación superior. Un estudio sobre los procesos de Selección y Financiamiento*. Santiago: Universidad de Chile.
- Carreira, H. (1996). *As Políticas Sociais em Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- Carvalho, A., & Costa, R. (2004). *A escola é reprodutora de desigualdades sociais*. Obtido em 28 de Janeiro de 2010, de www.apagina.pt: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=131&doc=9903&mid=2>

- Castanheira, H. (2003). Acesso a Serviços de Saúde. In J. Arroteia, *A IGCES e o Sistema de Acção Social no contexto da Lei de Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior* (pp. 69-80). Lisboa: MCES/IGCES.
- Ceia, C. (2005). *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cerdeira, L. (2009). *O financiamento do ensino superior português: a partilha de custos*. Tese de doutoramento inédita apresentada à Universidade de Lisboa através da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Cherkaoui, M. (1990). Desigualdades sociais. In R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui, & B. Lécuyer, *Dicionário de Sociologia* (p. 70). Lisboa: Dom Quixote.
- Chevrier, J. (2003). La specification de la problématique. In B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 51-84). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cohen, E. (2002). Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 30, pp. 105-124.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2006). *Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia - 2007 Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos. (2007). *Porquê o Ano Europeu 2007?* Obtido em 24 de Maio de 2009, de Europa: http://ec.europa.eu/employment_social/eyeq/index.cfm?cat_id=EY
- Cook, T., & Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Crespo, V. (1993). *Uma Universidade para os anos 2000*. Mem Martins: Editorial Inquérito.

- Cronbach, L. (1951). Coefficient Alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, Vol. 16, nº 3, pp. 297-334.
- Cubo Delgado, S. (2010). *Métodos de Investigación y Análisis de Datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Pirámide (en prensa).
- Cury, C. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, Nº 116, pp. 245-262.
- D'Adesky, J. (2003). Ação afirmativa e igualdade de oportunidades. *Proposta*, n. 96, pp. 1-13.
- Dahl, R. (1996). Equality versus Inequality. *Political science and Politics*, Vol. 24, nº 4, pp. 639-648.
- Dasgupta, P. (1995). *An Inquiry into Well-Being and Destitution*. Oxford: Clarendon Press.
- Davies, P. (2006). Interview. In V. Jupp, *The Sage Dictionary of Social Research Methods* (pp. 157-158). London: Sage Publications.
- Dawson, C. (2007). *A Practical Guide to Research Methods*. Oxford: How to Content.
- Derouet, J. (2002). A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 21, pp. 5-16.
- Dey, I. (2005). *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Diogo, A. (2008). *Investimento das Famílias na Escola. Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*. Lisboa: Celta Editora.
- Domínguez Rodríguez, E. (1998). *Impacto de la UEX sobre la Comunidad Autónoma de Extremadura (1973–1994)*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Domínguez Rodríguez, E. (2008). *Programa de Doctorado - IP Leiria - Guinea Bissau - Nuevas Perspectivas y Metodología de la Investigación en Teoría e Historia de la Educación*. Badajoz: Universidad de Extremadura [Policopiado].

- Dowd, A. (2003). From Access to Outcome Equity: Revitalizing the Democratic Mission of the Community College. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 586, No. 1, pp. 92-119.
- DSAS - Direcção de Serviços de Acção Social. Direcção-Geral do Ensino Superior. (2006). *Mais sobre estudar - Guia Prático para o Ensino Superior*. Lisboa: DSAS - Direcção de Serviços de Acção Social.
- Erickson, P. (2003). Social Justice. In K. Christensen, & D. Levinson, *Encyclopedia of Community: From the Village to the Virtual World* (pp. 1309-1314). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Farinha, J. (2006). *Página pessoal de José Farinha*. Obtido em 28 de Maio de 2009, de http://www3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/psicologia%20social/projec/PS2_4_atitudes_0506.pdf.
- Ferreira, J. (1993). *Portugal em Transe (1974-1985)*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Paris: OCDE.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, U. (2006). Triangulation. In V. Jupp, *The Sage Dictionary of Social Research Methods* (pp. 305-307). London: Sage Publications.
- Fonseca, J., Freitas, C., Barroso, J., & Sequeira, M. (1998). *Reflexões sobre democratização, qualidade, modernização*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Gago, J. (1994). *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Gago, J. (2010). *Um Contrato de confiança no Ensino Superior para o futuro de Portugal: Intervenção do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior na*

- assinatura do Contrato de Confiança para o Ensino Superior, em Lisboa*. Obtido em 12 de Maio de 2010, de Governo de Portugal: http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Governo/Ministerios/MCTES/Intervencoes/Pages/20100111_MCTES_Int_Contrato_Confianca_EnsSup.aspx
- Garnelo, L. (2006). Avaliação por Triangulação de Métodos: Abordagem de Programas Sociais. *Cad. Saúde Pública*, pp. 1115-1117.
- Garwood, J. (2006). Qualitative Research. In V. Jupp, *The Sage Dictionary of Social Research Methods* (pp. 250-251). London: Sage Publications.
- Gaspar, T. (2007). Eficiência e Equidade nos Sistemas Europeus de Educação e Formação. *Noesis*, nº 71, pp. 14-15.
- Gávea - Laboratório de Estudo e Desenvolvimento da Sociedade da Informação. (2003). *e-Delphi*. Obtido em 30 de Maio de 2009, de Departamento de Sistemas de Informação - Universidade do Minho: <http://www3.dsi.uminho.pt/gavea/delphi/DEFAULT.ASP>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social Research Update*, Nº 19, pp. 1-7.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gielis, I. (2009). What do we mean by "Equity"? In Y. Green, *Equity Handbook* (pp. 11-15). Bruxelas: ESU - The European Students' Union .
- Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Goldthorpe, J. (2000). *On Sociology: Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Gómez, M. (2006). *La Investigación Educativa* . Madrid: McGraw-Hill.

- Gosepath, S. (2009). Equality. In E. Zalta, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (pp. 1-28). Stanford: Stanford University.
- GPEARI - Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais. (2010). *Inscritos no Ensino Superior [2008-2009]: Informação Socioeconómica*. Obtido em 12 de Maio de 2010, de GPEARI - Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais: http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Inscritos_InformacaoSocioEconomica_vf.pdf
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa - Formação.
- Grácio, S., Miranda, S., & Stoer, S. (1982). *Sociologia da Educação - I: Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Green, Y. (2009). Reality Check: Underrepresented Groups and Obstacles. In Y. Green, *Equity Handbook* (pp. 16-21). Bruxelas: ESU - The European Student's Union .
- Gretz, M. (2007). Equality. In G. Fremont-Barnes, *Encyclopedia of The Age of Political Revolutions and New Ideologies* (pp. 224-228). Westport, CN: Greenwood Publishing Group.
- Guba, G., & Lincoln, S. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. *Educational Communications and Technology Journal*, nº 4, 30, pp. 363-381.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e Formas de Uso*. Estoril: Principia.
- Haubrich, D. (2008). Equality. In W. Darity Jr., *International Encyclopedia of the Social Sciences* (pp. 616-619). New York: MacMillan Reference USA.
- Haveman, R., & Wolfe, B. (1995). The Determinants of Children's Attainments: A Review of Methods and Findings. *Journal of Economic Literature*, vol.33, pp. 1829-78.

- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HIS Hochschul-Information-System. (2005). *Eurostudent Report 2005: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005 - Synopsis of Indicators for Austria, Finland, France, Germany, Ireland, Italy, Latvia, Portugal, Spain, The Netherlands and United Kingdom (England and Wales)*. Hannover: HIS Hochschul-Information-System.
- Hobsbawm, E. (2000). *A Era das Revoluções: 1789-1848*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hoque, K., & Noon, M. (2004). Equal Opportunities Policy and Practice in Britain: Evaluating the 'Empty Shell' Hypothesis. *Work, Employment & Society*, Vol. 18, No. 3, pp. 481-506.
- International Association of Universities. (2008). *Equitable access, success and quality in higher education: A Policy Statement by the International Association of Universities*. Utrecht: IAU.
- Japiassú, H., & Marcondes, D. (2001). *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Johnstone, B. (2005). Higher Education Accessibility and Financial Viability: the Role of Student Loans. In J. Tres, & F. Lopez Segura, *Higher Education in the World 2006: The Financing of Universities* (pp. 84-101). Barcelona: Palgrave Macmillan.
- Johnstone, B. (2009). Higher Education Accessibility and Financial Viability: The Role of Student Loans. In G. U. (GUNI), *Higher Education at a Time of Transformation: New Dynamics for Social Responsibility* (pp. 120-123). London: Palgrave Macmillan.
- Julien, H. (2008). Content Analysis. In L. Given, *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 120-121). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jupp, V. (2006). Validity. In V. Jupp, *The Sage Dictionary of Social Research Methods* (pp. 311-312). London: Sage Publications.

- Karp, M., Lauren, G., & Katherine, H. (2008). Do Support Services at Community Colleges Encourage Success or Reproduce Disadvantage? *CCRC Working Paper No. 10, Nº 10*, pp. 1-25.
- Kivinen, O., Hedman, J., & Kaipainen, P. (2007). From Elite University to Mass Higher Education: Educational Expansion, Equality of Opportunity and Returns to University Education. *Acta Sociologica, Vol. 50, No. 3*, pp. 231-247.
- Kleiber, P. (2004). Focus Groups: More Than a Method of Qualitative Inquiry. In K. deMarrais, & S. Lapan, *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences* (pp. 87-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kogl, A., & Moore, D. (2005). Equality. In Horowitz, & M., *New Dictionary of the History of Ideas* (Vol. Vol. 1, pp. 694-701). New York: Charles Scribner's Sons.
- Kwass, M. (2004). Equality and Inequality. In J. Dewald, *Europe 1450 to 1789: Encyclopedia of the Early Modern World* (pp. 317-321). New York: Charles Scribner's Sons.
- Larry, S., & Stater, M. (2006). Going, Going, Gone: The Effects of Aid Policies on Graduation at Three Large Public Institutions. *Policy Sciences, Nº 39*, pp. 379-403.
- Lederman, D. (2007). *Lifeline to low-income students*. Obtido em 30 de Abril de 2010, de Inside Higher Ed Web site: [http : / / www . insidehighered . com / news / 2007 / 02 / 20 /fafsa](http://www.insidehighered.com/news/2007/02/20/fafsa).
- Leibowitz, A. (1974). Home Investment in Children. *The Journal of Political Economy, vol. 82, nº 2*, pp. S111-S131.
- Lemaitre, M. (2005). Equidad en la Educación Superior: Un Concepto Complejo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(2)*, pp. 70-79.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lever, L. (2007). La educación media superior ¿Igualdad de oportunidades? *Revista de la educación superior*, Vol. 36, Nº. 141, pp. 93-110.
- Li, S., & Clive, S. (2007). Learning to Do Qualitative Analysis: An Observational Study of Doctoral Work. *Qualitative Health Research*, 17, pp. 1442-1452.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22, No. 140, pp. 5-55.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Machado, F., Matias, A., & Leal, S. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social*, XL (176), pp. 695-714.
- Marjoribanks, K. (2005). Family Environments and Children's Outcomes. *Educational Psychology*, vol. 25, nº 6, pp. 647-657.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2010). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Martínez, J. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de educación*, Nº 342, pp. 287-306.
- Martinez, S., & Ochoa, N. (2006). *Metodologia de la Investigación Científica*. Bogotá: UNAD: Vicerrectoría Académica.
- Martins, S., Mauritti, R., & Costa, A. (2008). *Estudantes do Ensino Superior: Inquérito às condições socioeconómicas, 2007*. Lisboa: DGES - Direção Geral do Ensino Superior.
- Mattoso, J., Daveau, S., & Belo, D. (1997). *Portugal - O sabor da terra*. Lisboa: Pavilhão de Portugal na Expo 98 e Círculo de Leitores.
- Mayetta, R. (2008). Computer-Assisted Data Analysis. In L. Given, *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 103-107). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Mazza, V., Melo, N., & Chiesa, A. (2009). O Grupo Focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência. *Cogitare Enferm*, Nº 14, pp. 183-188.
- McLean, C. (2006). Questionnaire. In V. Jupp, *The Sage Dictionary of Social Research Methods* (pp. 252-253). London: Sage Publications.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa - 5ª edición*. Madrid: Pearson Educación.
- Mendonça, P. (2005). *Seminário*. Obtido em 30 de Maio de 2009, de Departamento Autónomo de Arquitectura da Universidade do Minho: carla.cristiana.googlepages.com/Seminario06_07_Aula_Metodologias.pdf
- Miguéns, M. (2006). Nota Prévia. In M. Miguéns, & T. Gaspar, *Equidade na Educação - Prevenção de Riscos Educativos* (pp. 9-14). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, P. (2008). Validity. In L. Given, *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 909-910). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Minayo, M., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde*, pp. 239-262.
- Minayo, M., Souza, E., Assis, S., Neto, O., Deslandes, S., & Cosme, M. (1999). Avaliação dos Centros de Orientação e Apoio Sorológico/CTA/Coas da Região Nordeste do Brasil. *Cad. Saúde Pública*, pp. 355-367.
- Miranda, J., & Medeiros, R. (2005). *Constituição Portuguesa Anotada*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Moehleck, S. (2004). *Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: Excelência & Justiça Racial*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

- Mongan, J., Santin, D., & Valiño, A. (2008). *Igualdad de oportunidades educativas y eficiencia productiva: una aproximación empírica con aplicación al caso argentino*. Obtido em 24 de Janeiro de 2010, de XV Encuentro de Economía Pública: <http://campus.usal.es/~XVEEP/PAPERS/V2S6/XVEEP-96%20MONGAN%20ET%20AL.pdf>.
- Monteiro, N., & Pinto, A. (2005). A Identidade Nacional Portuguesa. In A. Costa, *Portugal contemporâneo* (pp. 51-65). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moura, R. (2000). A organização escolar: desigualdades e inovação. *Inovação*, Vol. 13, Nº 1-2, pp. 179-196.
- Mumper, M. (2003). The future of College Access: The Declining Role of Public Higher Education in Promoting Equal Opportunity. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 585, Nº 1, pp. 97-117.
- O Estado Novo (1926-1974). (s.d.). Obtido em 22 de Março de 2009, de Historia25: http://historia25.no.sapo.pt/html/o_estado_novo_.html
- Odena, O. (2007). Using Specialist Software for Qualitative Data Analysis. *Educational Studies Association of Ireland Annual Conference* (pp. 1-8). Cavan, Republic of Ireland: Education-line Database.
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development . (2008). *Reviews of National Policies for Education - Tertiary Education in Portugal: Examiners' Report*. Paris: OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2009). *Education Today: The OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing.
- Oliveira, A. (2008). *Bolsas cobrem apenas um quarto dos gastos de um estudante do ensino superior público*. Obtido em 3 de Maio de 2009, de Canal UP - Universidades e Politécnicos: http://www.canalup.tv/?menu=noticia&id_noticia=2196.

- Oliveira, F. (2008). *Elaboração de Questionários*. Obtido em 26 de Abril de 2009, de CEARGS - Centro de Estudos de Aids / DST do Rio Grande do Sul: www.ceargs.org.br/port/aulas/novas/Elaboracao_de_questionarios_CEARGS_2008.ppt
- Oppenheim, A. (2001). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Continuum.
- Orr, D., Schnitzer, K., & Frackman, E. (2008). *Social and Economic Conditions of Student life in Europe: Synopsis of Indicators. Final Report. Eurostudent III 2005-2008*. Hannover: HIS- Higher Education System Information, Germany / Bertelsmann W.
- Osório, A. (2003). As Actividade Desportivas e Culturais no Ensino Superior: Enquadramento Legal. In J. (. Arroteia, *A IGCES e o Sistema de Acção Social no contexto da Lei de Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior* (pp. 81-85). Lisboa: MCES/IGCES.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Pedro, R. (2008). O Estado Novo e a Acção Social no Ensino Superior. Tese de Mestrado inédita. Braga: Universidade do Minho.
- Pedrosa, J. (2005). Igualdade de Oportunidades e Políticas de Ensino Superior. In A. S. Pereira, & E. D. Motta, *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção - Actas do Congresso Nacional* (pp. 25-29). Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.
- Pereira, N. (2009). *Cursos de Especialização Tecnológica em Portugal. Um novo modelo de formação pós-secundária não superior para a qualificação da população portuguesa*. Tese de doutoramento inédita. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Perelman, C. (1996). *Ética e Direito*. São Paulo: Martins Fontes.

- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Dykinson.
- Phillips, E., & Pugh, D. (1998). *Como Preparar um Mestrado ou Doutoramento*. Mem-Martins: Lyon Multimédia Edições, Lda.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal: Gaetan Morin.
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Portugal. Governo. (2006). *Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável*. Obtido em 24 de Janeiro de 2010, de Arquivo Histórico - XVII Governo Constitucional: [http : / / www . portugal . gov . pt / pt / Documentos / Governo / PCM / ENDS _ 4 . pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/PCM/ENDS_4.pdf).
- Portugal. Governo. (2007). *Plano Nacional de Acção do Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades de Oportunidades para Todos*. Obtido em 25 de Maio de 2009, de Portal do Governo: http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/6FE5AA2B-B042-4F2A-AEAE-8AEB100D4830/0/PNA_AEIOT.pdf
- Portugal. Ministério da Educação. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (1988). *Reformulação da Política de Acção Social Escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Preus, A. (2007). *Historical Dictionary of Ancient Greek Philosophy*. Maryland: Scarecrow Press.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rae, D. (1981). *Equalities*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Ramos Sánchez, J. (2008). *La Investigación Evaluativa*. Badajoz: Universidad de Extremadura - Facultad de Educación, [Texto policopiado].

- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2003). *Justiça como Equidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Richardt, N., & Shanks, T. (2008). Equal Opportunity. In W. Darity Jr., *International Encyclopedia of the Social Sciences* (pp. 611-614). New York: MacMillan Reference USA.
- Rivero, J. (2005). Políticas Educativas y Exclusión: sus Limites y Complejidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 33-41.
- Rocha, M., Godinho, V., & Cunha, C. (1964). *Focus: enciclopédia internacional*. Lisboa: Livaria Sá da Costa.
- Rodrigues, C. (2008). *Desigualdade Económica em Portugal*. (l. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Ed.) Obtido em 31 de Janeiro de 2010, de Observatório das desigualdades: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=51>
- Rodrigues, D. (2007). Igualdade de oportunidades. *A Página da Educação*, Nº 166, Ano 16, pp. 1-3.
- Roemer, J. (1998). Igualdad de oportunidades. *Isegoría*, nº 18, pp. 71-87.
- Rosa, M. (1996). *O envelhecimento da população portuguesa*. Lisboa: Público.
- Rosa, M. (1998). Notas Sobre a População: Níveis de povoamento e envelhecimento: contrastes entre os concelhos do continente. *Análise Social*, XXXIII (148), pp. 855-860.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Técnicas de Triangulación y Control de Calidad en la Investigación Socioeducativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ryan, A. (2006). Methodology: Analysing Qualitative Data and Writing up your Findings. In M. Antones, H. Fallon, A. Ryan, T. Walsh, & L. Boris, *Researching*

- and Writing your thesis: a guide for postgraduate students* (pp. 92-108). Kildare: Mace: Maynooth Adult and Community Education.
- Sampieri, R. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- San Segundo, M. (1998). Igualdad de Oportunidades Educativas. *Ekonomiaz*, Nº 40, pp. 83-103.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Santa Cruz, I. (1992). Sobre el concepto de igualdad: algunas observaciones. *Isegoría*, Nº 6, pp. 145-152.
- Santos, A., Vidotto, L., & Giublin, C. (2005). A Utilização do Método Delphi em Pesquisas na Área da Gestão da Construção. *Ambiente Construído*, 5, pp. 51-59.
- Santos, B. (1990). *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (2005). *A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sapsford, R. (2006). Validity of Generalization. In V. Jupp, *The Sage Dictionary of Social Research Methods* (pp. 312-313). London: Sage Publications.
- Saraiva, P., Coelho, I., & Rosa, M. (2007). *Economia do Conhecimento e Instituições de Ensino*. Porto: SPI - Sociedade Portuguesa de Inovação.
- Scott, J. (2006). Content Analysis. In V. Jupp, *The Sage Dictionary of Social Research Methods* (pp. 40-41). London: Sage Publications.
- Sebastião, J. (2008). As desigualdades sociais na escola em contexto de massificação. *VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: Saberes e Práticas* (pp. 1-7). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

- Sebastião, J., & Correia, S. (2007). A Democratização do Ensino em Portugal. In J. Viegas, H. Carreiras, & A. Malamud, *Instituições e Política: Portugal no Contexto Europeu, vol. I* (pp. 107-136). Lisboa: Celta.
- Serrano, P. (1996). *Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Sherman, R., & Webb, R. (1988). Qualitative research in education: A focus. In R. Sherman, & R. Webb, *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 2-21). Philadelphia: The Falmer Press.
- Shulman, L. (1998). Disciplines of inquiry in education: an overview. In R. Jaeger, *Complementary methods for research in education* (pp. 3-17). Washington: American Educational Research Association.
- Simão, J., & Costa, A. (2000). *O Ensino Politécnico em Portugal*. Lisboa: Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.
- Singer, P. (2004). *Ética Prática*. Lisboa: Gradiva.
- Soares, M. (2003). *Acesso ao Ensino Superior: "O que é importante é que haja princípios"*. Obtido em 22 de Abril de 2010, de Federação Nacional dos Professores: <http://www.fenprof.pt/?aba=37&cat=132&doc=332&mid=132>
- Sousa, A. (1968). Algumas reflexões sobre a democratização do Ensino Superior. *Análise Social*, VI, pp. 254-277.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. In N. Dezin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). London: Sage.
- Striedinger, A. (2008). Discrimination on the basis of socio-economic background. In M. Popovic, & U. Uhart, *Equality Handbook* (pp. 15-18). Manchester: ESU - The European Students' Union.

- Sturari, R. (2009). *Publicações de nossos experts*. Obtido em 29 de Maio de 2009, de Instituto Sagres. Política e Gestão Estratégica Aplicada: <http://www.sagres.org.br/biblioteca/delphi.pdf>
- Summer, M. (2006). Qualitative Research. In V. Jupp, *The Sage Dictionary of Social Research Methods* (pp. 248-249). London: Sage Publications.
- Tawney, R., & Turner, B. (1994). Equality. In N. Abercrombie, S. Hill, & B. Turner, *The Penguin Dictionary of Sociology* (pp. 147-149). London: Penguin Books.
- Tedesco, J. (2000). *Educar en la Sociedad del Conocimiento*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de pesquisa*, V. 34, nº 123, pp. 555-572.
- Teixeira, A., Vaz, A., Osório, A., Carvalho, J., & Gonçalves, M. (2003). *A Acção Social no Ensino Superior*. Lisboa: AGUNP – Associação de Gestores das Universidades Portuguesas.
- Teixeira, E. (2008). Trajectórias de Sucesso Escolar no Ensino Superior de Jovens Provenientes de Contextos Descapitalizados. *VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: Saberes e Práticas* (pp. 420-437). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Teixeira, N. (2005). Entre a África e a Europa: A Política Externa Portuguesa, 1890-2000. In A. Costa, *Portugal contemporâneo* (pp. 87-117). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Temkin, L. (2005). Equality, Moral and Social [Addendum]. In D. Borchert, *Encyclopedia of Philosophy* (pp. 334-337). Farmington Hills: Thomson Gale.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, B. (2006). Equality. In B. Turner, *The Cambridge Dictionary of Sociology* (pp. 171-173). Cambridge: Cambridge University Press.

- Vargas, G. (2007). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31(2), pp. 11-27.
- Vasconcelos, T., Orey, I., Homem, L., & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vaz, A. (2003). Acção Social no Ensino Superior. Acesso a Serviços de Alimentação. In J. (. Arroteia, *A IGCES e o Sistema de Acção Social no contexto da Lei de Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior* (pp. 63-67). Lisboa: MCES/IGCES.
- Vaz, A. (2005). Nota de abertura: Acção Social no Ensino Superior, realidade virtual? In A. S. Pereira, & E. D. Motta, *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção - Actas do Congresso Nacional* (pp. 21-24). Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.
- Vera Calzaretta, A. (2005). Diálogo entre lo Cuantitativo y lo Cualitativo en la Investigación Científica. El Desafío de la Triangulación. *Ciencia & Trabajo, Año 7, nº 15*, pp. 38-40.
- Waskey, A. (2002). Equity. In D. Schultz, *Encyclopedia of American Law* (pp. 156-157). New York: Facts on File.
- Weale, A. (1998). Equality. In E. Craig, *Routledge Encyclopedia of Philosophy* (pp. 2526-2529). London: Routledge.
- Western, P. (1990). *Speaking Equality*. Princeton: Princeton University Press.
- Woodhall, M. (2009). Financing higher education: the role of tuition fees and student support. In G. U. (GUNI), *Higher Education at a Time of Transformation: New Dynamics for Social Responsibility* (pp. 119-120). London: Palgrave Macmillan.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – DATOS RELATIVOS A LA CODIFICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DEL GRUPO A – IGUALAR OPORTUNIDADES EN EL <i>CORPUS</i> DE LAS ENTREVISTAS A ESTUDIANTES BECARIOS, A PADRES DE ESTUDIANTES BECARIOS Y DE LOS GRUPOS FOCALES CON ESTUDIANTES, PADRES Y ADMINISTRADORES.....	17
QUADRO 2 – DATOS RELATIVOS A LA CODIFICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DEL GRUPO B – MEJORAR EL SISTEMA EN EL <i>CORPUS</i> DE LAS ENTREVISTAS A ESTUDIANTES BECARIOS, A PADRES DE ESTUDIANTES BECARIOS Y DE LOS GRUPOS FOCALES CON ESTUDIANTES, PADRES Y ADMINISTRADORES	18
QUADRO 3 – ESCALA TIPO LIKERT PARA CLASSIFICAÇÃO DE CADA QUESTÃO, POR PARTE DOS PERITOS	245
QUADRO 4 – EXEMPLO DE CLASSIFICAÇÃO, POR PARTE DOS PERITOS, RELATIVAMENTE A UMA DAS QUESTÕES QUE ACEITAMOS COM VÁLIDA.....	245
QUADRO 5 – NÚMERO DE ESTUDANTES BOLSEIROS DOS INSTITUTOS POLITÉCNICOS DA AMOSTRA	251
QUADRO 6 – TABELA PARA DETERMINAR A AMPLITUDE DE UMA AMOSTRA TIRADA DE UMA POPULAÇÃO FINITA COM MARGENS DE ERRO DE 1%, 2%, 3%, 4%, 5% E 10% NA HIPÓTESE DE $P=0,5$. COEFICIENTE DE CONFIANÇA DE 95,5% (GIL, 2002)	252
QUADRO 7 – CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA DE ESTUDANTES BOLSEIROS E DE PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS A INQUIRIR POR QUESTIONÁRIO.....	252
QUADRO 8 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE O PROBLEMA / FACETAS DO PROBLEMA DEFINIDOS E AS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES BOLSEIROS	284
QUADRO 9 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS OBJECTIVOS DEFINIDOS E AS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES BOLSEIROS	285
QUADRO 10 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE AO GÉNERO	285
QUADRO 11 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 2: INSTITUTO POLITÉCNICO QUE FREQUENTA E RELAÇÃO ENTRE QUESTIONÁRIOS ENVIADOS E REPOSTAS OBTIDAS.....	286
QUADRO 12 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 3: “QUAL O ESCALÃO/VALOR DA PRESTAÇÃO MENSAL DA SUA BOLSA”	287

QUADRO 13 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 4: “QUANDO INGRESSOU NO ENSINO SUPERIOR VIVIA...”	287
QUADRO 14 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE AO NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI E DA MÃE DOS ESTUDANTES BOLSEIROS (QUESTÃO N.º 5)	288
QUADRO 15 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 6: “RECEBEU APOIO SOCIAL (BOLSA DE ESTUDO OU OUTRO) ENQUANTO FREQUENTOU O ENSINO SECUNDÁRIO?”	289
QUADRO 16 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 7: “QUANDO FREQUENTOU O ENSINO SECUNDÁRIO TEVE CONHECIMENTO DA POSSIBILIDADE DE SE CANDIDATAR A APOIOS SOCIAIS QUANDO INGRESSASSE NO ENSINO SUPERIOR?”	290
QUADRO 17 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 8: “ANTES DE ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR PROCUROU INFORMAÇÃO QUE LHE PERMITISSE CANDIDATAR-SE A UMA BOLSA DE ESTUDO?”	290
QUADRO 18 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 9: “COMO TEVE CONHECIMENTO DA POSSIBILIDADE DE SE CANDIDATAR AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS (BOLSA DE ESTUDO / ALOJAMENTO)?”	291
QUADRO 19 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 10: “COMO AVALIA A INFORMAÇÃO RELATIVA A BENEFÍCIOS SOCIAIS DIVULGADA AOS ESTUDANTES PELO ESTABELECIMENTO DE ENSINO SUPERIOR QUE FREQUENTA?”	292
QUADRO 20 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 11: “A APRESENTAÇÃO DE CANDIDATURA AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS É UM PROCESSO FÁCIL.”	294
QUADRO 21 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 12: “A CANDIDATURA À BOLSA DE ESTUDO DO ESTUDANTE (DE CET, LICENCIATURA OU MESTRADO) DEVEIA SER APRESENTADA UMA ÚNICA VEZ PARA O RESPECTIVO PLANO DE ESTUDOS.”	294
QUADRO 22 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 13: “CONHEÇO OS CRITÉRIOS QUE FORAM UTILIZADOS PARA ATRIBUIR A MINHA BOLSA DE ESTUDO.”	296
QUADRO 23 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 14: “ANTES DE SE CANDIDATAR, LEU O REGULAMENTO DE ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE ESTUDO.”	296
QUADRO 24 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 15: “O VALOR DA BOLSA A ATRIBUIR CALCULA-SE A PARTIR DA ANÁLISE DOS RENDIMENTOS DO AGREGADO FAMILIAR. ESTE É UM MÉTODO RELATIVAMENTE AO QUAL.”	297
QUADRO 25 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 16: “O VALOR DA BOLSA DE ESTUDO DEVE TER EM CONTA TAMBÉM A MÉDIA OBTIDA EM CADA ANO LECTIVO, SENDO ELEVADA SE A MÉDIA SUBIR E REDUZIDA SE A MÉDIA BAIXAR.”	298
QUADRO 26 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 17: “A BOLSA MÍNIMA TEM UM VALOR IGUAL AO VALOR DA PROPINA A PAGAR PELOS ESTUDANTES. QUANTO A ISSO.”	299

QUADRO 27 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 18: “A ATRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DE ESTUDO ESTÁ ASSOCIADA AO RENDIMENTO ESCOLAR. QUEM NÃO OBTIVER APROVEITAMENTO MÍNIMO NÃO TEM DIREITO À BOLSA NO ANO SEGUINTE. SOBRE ESTE ASSUNTO:”	299
QUADRO 28 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 19: “A ANÁLISE DOS PROCESSOS DE BOLSAS DE ESTUDO DEVE SER FEITA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR QUE CADA ESTUDANTE FREQUENTA.”	301
QUADRO 29 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 20: “PARA EFEITOS DE CÁLCULO DE BOLSA DE ESTUDO É NECESSÁRIO ENTREGAR OS COMPROVATIVOS DE RENDIMENTOS E DESPESAS EFECTUADAS. QUANTO A ISTO:”	302
QUADRO 30 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 21: “A MANIFESTAÇÃO DE SINAIS EXTERIORES DE RIQUEZA POR PARTE DE UM ESTUDANTE BOLSEIRO, COMO POR EXEMPLO, CONDUZIR VEÍCULOS DISPENDIOSOS, DEVE LEVAR À INVESTIGAÇÃO DESSE ALUNO POR PARTE DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL?”	303
QUADRO 31 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 22: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM VERIFICAR SE SÃO VERDADEIRAS AS DECLARAÇÕES PRESTADAS PELOS ESTUDANTES BOLSEIROS QUANTO AOS RENDIMENTOS DO SEU AGREGADO FAMILIAR, MEDIANTE A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS, VISITAS DOMICILIÁRIAS E OUTRAS DILIGÊNCIAS COMPLEMENTARES.”	304
QUADRO 32 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 23: “A VALIDAÇÃO DO PAGAMENTO DAS PRESTAÇÕES DA BOLSA É FEITA MENSALMENTE. ESTE É UM PROCEDIMENTO RELATIVAMENTE AO QUAL:”	305
QUADRO 33 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 24: “O VALOR DA BOLSA DE ESTUDO QUE LHE FOI ATRIBUÍDA É SUFICIENTE PARA FAZER FACE ÀS DESPESAS COM A FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR.”	306
QUADRO 34 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 25: “A BOLSA DE ESTUDO QUE RECEBE COMPENSA O QUE O SEU AGREGADO FAMILIAR GASTA CONSIGO PARA QUE POSSA ESTUDAR.”	307
QUADRO 35 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 26: “CONHEÇO CASOS EM QUE A BOLSA DE ESTUDO FOI ATRIBUÍDA INJUSTAMENTE.”	308
QUADRO 36 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 27: “É UM DEVER CÍVICO DENUNCIAR AOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL OS ESTUDANTES QUE USUFRUEM DE BOLSAS SEM QUE DELAS NECESSITEM.”	308
QUADRO 37 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 28: “NO SEU CASO CONCRETO, A BOLSA DE ESTUDO E O ALOJAMENTO ATRIBUÍDOS PELOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL, FORAM ESSENCIAIS PARA A FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR.”	309
QUADRO 38 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 29: “NENHUM ESTUDANTE DEVERÁ DEIXAR DE ESTUDAR NO ENSINO SUPERIOR POR MOTIVOS ECONÓMICOS.”	310
QUADRO 39 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 30: “OS PREÇOS EM VIGOR NAS CANTINAS E BARES DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM SER IGUAIS PARA TODOS OS ESTUDANTES.”	311

QUADRO 40 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 31: “O ALOJAMENTO NAS RESIDÊNCIAS DE ESTUDANTES DEVE SER PRIORITARIAMENTE RESERVADO PARA OS ESTUDANTES BOLSEIROS.”	312
QUADRO 41 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 32: “SE NÃO TIVESSE SIDO ATRIBUÍDA BOLSA DE ESTUDO TERIA FREQUENTADO O ENSINO SUPERIOR.”	313
QUADRO 42 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 33: “CADA INSTITUTO POLITÉCNICO DEVE DISPOR DE SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL PRÓPRIOS E AUTÓNOMOS?”	314
QUADRO 43 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 34: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVERIAM SER CENTRALIZADOS NO MCTES (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR)?”	315
QUADRO 44 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 35: “AS BOLSAS DE ESTUDO A FUNDO PERDIDO DEVERIAM SER SUBSTITUÍDAS POR EMPRÉSTIMOS A CONTRAIR PELO ESTUDANTE OU PELA SUA FAMÍLIA?”	316
QUADRO 45 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 36: “SE EM VEZ DA BOLSA, FOSSE CONCEDIDO UM EMPRÉSTIMO AO ESTUDANTE QUE TERIA DE O REEMBOLSAR APÓS TERMINAR OS ESTUDOS E OBTER EMPREGO, ISSO CONTRIBUÍRIA PARA O RESPONSABILIZAR MAIS.”	317
QUADRO 46 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 37: “SE DEIXASSE DE BENEFICIAR DE BOLSA DE ESTUDO, CONTINUARIA A ESTUDAR E PROCURARIA UM EMPREGO EM <i>PART-TIME</i> QUE ME AUXILIASSE NAS DESPESAS.”	318
QUADRO 47 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 38: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DE CADA UNIVERSIDADE/POLITÉCNICO DEVEM PROMOVER A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS POR ESTUDANTES BOLSEIROS, PAGANDO-LHES, COMO FORMA DE OS AUXILIAR FINANCEIRAMENTE, DESDE QUE ESSE TRABALHO NÃO AFECTE O SEU RENDIMENTO ESCOLAR.”	319
QUADRO 48 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 39: “OS ESTUDANTES, PRINCIPALMENTE OS MAIS CARENCIADOS, DEVIAM PROCURAR UMA OCUPAÇÃO PAGA QUE FOSSE UMA AJUDA FINANCEIRA PARA OS SEUS ESTUDOS.”	320
QUADRO 49 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 40: “O VALOR DAS PROPINAS DEVE AUMENTAR COMO FORMA DE COMPENSAR O ESFORÇO DO ESTADO NA ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE ESTUDO AOS MAIS CARENCIADOS.”	321
QUADRO 50 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 41: “O ESTADO DEVE DEIXAR DE APOIAR FINANCEIRAMENTE AS CANTINAS, SERVIÇOS MÉDICOS, RESIDÊNCIAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, E APLICAR OS MONTANTES DESSE APOIO EXCLUSIVAMENTE EM BOLSAS DE ESTUDO.”	322
QUADRO 51 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE O PROBLEMA / FACETAS DO PROBLEMA DEFINIDOS E AS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO A PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS	324
QUADRO 52 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E AS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO AOS PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS.”	325

QUADRO 53 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 1: “TEM SÓ UM FILHO A ESTUDAR NO ENSINO SUPERIOR OU TEM MAIS DE UM FILHO A ESTUDAR NO ENSINO SUPERIOR.”	325
QUADRO 54 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 2: “O SEU FILHO FREQUENTA O INSTITUTO POLITÉCNICO DE:” E RELAÇÃO ENTRE QUESTIONÁRIOS ENVIADOS E RECEBIDOS	326
QUADRO 55 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 3: “AS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DO ESTUDANTE.”	327
QUADRO 56 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 4: “O FILHO(A) RECEBEU APOIO SOCIAL (BOLSA DE ESTUDO OU OUTRO SUBSÍDIO) ENQUANTO FREQUENTOU O ENSINO SECUNDÁRIO?”	329
QUADRO 57 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 5: “PROCUROU INFORMAÇÃO QUE LHE PERMITISSE CANDIDATAR O SEU FILHO(A) A UMA BOLSA DE ESTUDO ANTES SE MATRICULAR NO ENSINO SUPERIOR?”	329
QUADRO 58 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 6: “COMO TEVE CONHECIMENTO DA POSSIBILIDADE DE ELE/ELA SE CANDIDATAR AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS (BOLSA DE ESTUDO / ALOJAMENTO)?”	330
QUADRO 59 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 7: “TANTO QUANTO SEI, A APRESENTAÇÃO DE CANDIDATURA AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS É UM PROCESSO FÁCIL.”	331
QUADRO 60 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 8 “COMO PAI, CONHECE BEM OS CRITÉRIOS QUE PERMITIRAM ATRIBUIR AO SEU FILHO(A) A BOLSA DE ESTUDOS.” 332	
QUADRO 61 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 9: “O VALOR DA BOLSA A ATRIBUIR CALCULA-SE A PARTIR DA ANÁLISE DOS RENDIMENTOS DO AGREGADO FAMILIAR. ESTE É UM MÉTODO COM O QUAL.”	333
QUADRO 62 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 10: “A ATRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DE ESTUDO ESTÁ ASSOCIADA AO RENDIMENTO ESCOLAR. QUEM NÃO OBTIVER APROVEITAMENTO MÍNIMO NÃO TEM DIREITO À BOLSA NO ANO SEGUINTE. SOBRE ESTE ASSUNTO.”	334
QUADRO 63 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 11: “A ANÁLISE DOS PROCESSOS DE BOLSAS DE ESTUDO DEVE SER FEITA NO INSTITUTO POLITÉCNICO QUE CADA ESTUDANTE FREQUENTA.”	335
QUADRO 64 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 12: “PARA EFEITOS DE CÁLCULO DE BOLSA DE ESTUDO DEVE SER APENAS NECESSÁRIO DECLARAR OS RENDIMENTOS E DESPESAS EFECTUADAS SEM O DOCUMENTO COMPROVATIVO.”	336
QUADRO 65 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 13: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM VERIFICAR SE SÃO VERDADEIRAS AS DECLARAÇÕES PRESTADAS PELOS ESTUDANTES BOLSEIROS QUANTO AOS RENDIMENTOS DO SEU AGREGADO FAMILIAR, MEDIANTE A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS, VISITAS DOMICILIÁRIAS E OUTRAS DILIGÊNCIAS COMPLEMENTARES.”	337
QUADRO 66 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 14: “A MANIFESTAÇÃO DE SINAIS DE RIQUEZA, COMO POR EXEMPLO, CONDUZIR VEÍCULOS DISPENDIOSOS POR PARTE	

DE ESTUDANTES BOLSEIROS, DEVE LEVAR À INVESTIGAÇÃO DESSE ALUNO POR PARTE DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL?.....	338
QUADRO 67 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 15: “O VALOR DA BOLSA DE ESTUDO QUE FOI ATRIBUÍDA AO SEU FILHO(A) É SUFICIENTE PARA ELE FAZER FACE ÀS DESPESAS COM A FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR.”.....	340
QUADRO 68 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 16: “A BOLSA DE ESTUDO E O ALOJAMENTO ATRIBUÍDOS PELOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL, FORAM ESSENCIAIS PARA QUE ELE/ELA FREQUENTASSEM O ENSINO SUPERIOR.”.....	341
QUADRO 69 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 17: “OS PREÇOS EM VIGOR NAS CANTINAS E BARES DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM SER IGUAIS PARA TODOS OS ESTUDANTES.”.....	342
QUADRO 70 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 18: “O ALOJAMENTO NAS RESIDÊNCIAS DE ESTUDANTES DEVE SER PRIORITARIAMENTE RESERVADO PARA OS ESTUDANTES BOLSEIROS.”.....	343
QUADRO 71 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 19: “SE NÃO TIVESSE SIDO ATRIBUÍDA BOLSA DE ESTUDOS O SEU FILHO(A) TERIA FREQUENTADO NA MESMA O ENSINO SUPERIOR.”.....	344
QUADRO 72 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 20: “CADA INSTITUTO POLITÉCNICO DEVE DISPOR DE SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL PRÓPRIOS E AUTÓNOMOS.”.....	345
QUADRO 73 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 21: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVERIAM SER CENTRALIZADOS NO MCTES (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR).”.....	346
QUADRO 74 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 22: “AS BOLSAS DE ESTUDO A FUNDO PERDIDO DEVERIAM SER SUBSTITUÍDAS POR EMPRÉSTIMOS A CONTRAIR PELO ESTUDANTE OU PELA SUA FAMÍLIA?”.....	347
QUADRO 75 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 23: “SE EM VEZ DA BOLSA, FOSSE CONCEDIDO UM EMPRÉSTIMO AO SEU FILHO(A) QUE TIVESSE DE O REEMBOLSAR APÓS TERMINAR OS ESTUDOS E OBTER EMPREGO, ISSO CONTRIBUÍRIA PARA O(A) RESPONSABILIZAR MAIS.”.....	348
QUADRO 76 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 24: “SE O SEU FILHO(A) DEIXASSE DE BENEFICIAR DE BOLSA DE ESTUDO TENTARIA QUE ELE/ELA PROCURASSE UM EMPREGO EM <i>PART-TIME</i> QUE AUXILIASSE NAS DESPESAS COM OS ESTUDOS.”.....	349
QUADRO 77 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 25: “OS ESTUDANTES, PRINCIPALMENTE OS MAIS CARENCIADOS, DEVIAM PROCURAR UMA OCUPAÇÃO PAGA QUE FOSSE UMA AJUDA FINANCEIRA PARA OS SEUS ESTUDOS.”.....	351
QUADRO 78 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 26: “O VALOR DAS PROPINAS DEVE AUMENTAR COMO FORMA DE COMPENSAR O ESFORÇO DO ESTADO NA ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE ESTUDO AOS MAIS CARENCIADOS?”.....	352
QUADRO 79 – DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO N.º 27: “O ESTADO DEVE DEIXAR DE APOIAR FINANCEIRAMENTE AS CANTINAS, SERVIÇOS MÉDICOS, RESIDÊNCIAS	

DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, E APLICAR OS MONTANTES DESSE APOIO EXCLUSIVAMENTE EM BOLSAS DE ESTUDO.”.....	353
QUADRO 80 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS CATEGORIAS DO GRUPO A – IGUALAR OPORTUNIDADES E O PROBLEMA / FACETAS.....	364
QUADRO 81 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS CATEGORIAS DO GRUPO B – MELHORAR O SISTEMA E O PROBLEMA / FACETAS.....	364
QUADRO 82 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS CATEGORIAS DO GRUPO A – IGUALAR OPORTUNIDADES E OS OBJECTIVOS	366
QUADRO 83 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS CATEGORIAS DO GRUPO B – MELHORAR O SISTEMA E OS OBJECTIVOS	366
QUADRO 84 – CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS DAS ENTREVISTAS QUANTO À SUA EXTENSÃO, NÚMERO DE EXTRACTOS CODIFICADOS E NÚMERO DE PARÁGRAFOS	367
QUADRO 85 – CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS DAS ENTREVISTAS: RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE PARÁGRAFOS E O NÚMERO DE PALAVRAS POR PARÁGRAFO	368
QUADRO 86 – DADOS RELATIVOS À CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO A – IGUALAR OPORTUNIDADES NO <i>CORPUS</i> DAS ENTREVISTAS A ESTUDANTES BOLSEIROS.....	369
QUADRO 87 – DADOS RELATIVOS À CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO B – MELHORAR O SISTEMA NO <i>CORPUS</i> DAS ENTREVISTAS A ESTUDANTES BOLSEIROS	370
QUADRO 88 – DADOS RELATIVOS À CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO A – IGUALAR OPORTUNIDADES NO <i>CORPUS</i> DAS ENTREVISTAS A PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS.....	379
QUADRO 89 – DADOS RELATIVOS À CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO B – MELHORAR O SISTEMA NO <i>CORPUS</i> DAS ENTREVISTAS A PAIS DE ESTUDANTES.....	380
QUADRO 90 – CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS DOS GRUPOS FOCALIS QUANTO À SUA EXTENSÃO, NÚMERO DE EXTRACTOS CODIFICADOS E NÚMERO DE PARÁGRAFOS.....	391
QUADRO 91 – CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS DOS GRUPOS FOCALIS: RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE PARÁGRAFOS E O NÚMERO DE PALAVRAS POR PARÁGRAFO	392
QUADRO 92 – DADOS RELATIVOS À CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO A – IGUALAR OPORTUNIDADES NO <i>CORPUS</i> DAS ENTREVISTAS A ESTUDANTES BOLSEIROS, A PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS E DOS GRUPOS FOCALIS COM ESTUDANTES, PAIS E ADMINISTRADORES	392
QUADRO 93 – DADOS RELATIVOS À CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DO GRUPO B – MELHORAR O SISTEMA NO <i>CORPUS</i> DAS ENTREVISTAS A ESTUDANTES BOLSEIROS, A PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS E DOS GRUPOS FOCALIS COM ESTUDANTES, PAIS E ADMINISTRADORES.....	392
QUADRO 94 – REPRESENTAÇÃO DAS DIMENSÕES AVALIADAS E DAS PRINCIPAIS IDEIAS EMITIDAS A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DE ENTREVISTAS E GRUPOS FOCALIS	449
QUADRO 95 – OBJECTIVOS GERAL E ESPECÍFICOS	464
QUADRO 96 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS CONCLUSÕES E OS OBJECTIVOS.....	464

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MAPA DOS INSTITUTOS POLITÉCNICOS PÚBLICOS RELATIVOS À POPULAÇÃO CONSIDERADA.....	250
GRÁFICO 2 – GÉNERO DOS ESTUDANTES BOLSEIROS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO.....	285
GRÁFICO 3 – QUESTÃO N.º 2: INSTITUTO POLITÉCNICO QUE FREQUENTA	286
GRÁFICO 4 – QUESTÃO N.º 3: “QUAL O ESCALÃO/VALOR DA PRESTAÇÃO MENSAL DA SUA BOLSA”	287
GRÁFICO 5 – QUESTÃO N.º 4: “QUANDO INGRESSOU NO ENSINO SUPERIOR VIVIA...”	288
GRÁFICO 6 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI E DA MÃE DOS ESTUDANTES BOLSEIROS.....	289
GRÁFICO 7 – QUESTÃO N.º 6: “RECEBEU APOIO SOCIAL (BOLSA DE ESTUDO OU OUTRO) ENQUANTO FREQUENTOU O ENSINO SECUNDÁRIO?”	289
GRÁFICO 8 – GRÁFICO RELATIVO À QUESTÃO N.º 7 – CONHECIMENTO NO ENSINO SECUNDÁRIO DA POSSIBILIDADE DE SE CANDIDATAR A APOIOS SOCIAIS	290
GRÁFICO 9 – QUESTÃO N.º 8 - PROCUROU INFORMAÇÃO QUE LHE PERMITISSE CANDIDATAR-SE A UMA BOLSA DE ESTUDO?	291
GRÁFICO 10 – QUESTÃO N.º 9: “COMO TEVE CONHECIMENTO DA POSSIBILIDADE DE SE CANDIDATAR AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS (BOLSA DE ESTUDO / ALOJAMENTO)?”	291
GRÁFICO 11 – QUESTÃO N.º 10 – AVALIAÇÃO DA INFORMAÇÃO RELATIVA A BENEFÍCIOS SOCIAIS DIVULGADA AOS ESTUDANTES	292
GRÁFICO 12 – QUESTÃO N.º 11 – FACILIDADE NA APRESENTAÇÃO DA CANDIDATURA	294
GRÁFICO 13 – QUESTÃO N.º 12: “A CANDIDATURA À BOLSA DE ESTUDO DO ESTUDANTE (DE CET, LICENCIATURA OU MESTRADO) DEVEIA SER APRESENTADA UMA ÚNICA VEZ PARA O RESPECTIVO PLANO DE ESTUDOS.”	295
GRÁFICO 14 – QUESTÃO N.º 13: “CONHEÇO OS CRITÉRIOS QUE FORAM UTILIZADOS PARA ATRIBUIR A MINHA BOLSA DE ESTUDO.”	296
GRÁFICO 15 – QUESTÃO N.º 14: “ANTES DE SE CANDIDATAR, LEU O REGULAMENTO DE ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE ESTUDO.”	297
GRÁFICO 16 – QUESTÃO N.º 15: “O VALOR DA BOLSA A ATRIBUIR CALCULA-SE A PARTIR DA ANÁLISE DOS RENDIMENTOS DO AGREGADO FAMILIAR. ESTE É UM MÉTODO RELATIVAMENTE AO QUAL:”	297

GRÁFICO 17 – QUESTÃO N.º 16: “O VALOR DA BOLSA DE ESTUDO DEVE TER EM CONTA TAMBÉM A MÉDIA OBTIDA EM CADA ANO LECTIVO, SENDO ELEVADA SE A MÉDIA SUBIR E REDUZIDA SE A MÉDIA BAIXAR.”	298
GRÁFICO 18 – QUESTÃO N.º 17: “A BOLSA MÍNIMA TEM UM VALOR IGUAL AO VALOR DA PROPINA A PAGAR PELOS ESTUDANTES. QUANTO A ISSO:”	299
GRÁFICO 19 – QUESTÃO N.º 18: “A ATRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DE ESTUDO ESTÁ ASSOCIADA AO RENDIMENTO ESCOLAR. QUEM NÃO OBTIVER APROVEITAMENTO MÍNIMO NÃO TEM DIREITO À BOLSA NO ANO SEGUINTE. SOBRE ESTE ASSUNTO:”	300
GRÁFICO 20 – QUESTÃO N.º 19: “A ANÁLISE DOS PROCESSOS DE BOLSAS DE ESTUDO DEVE SER FEITA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR QUE CADA ESTUDANTE FREQUENTA.”	301
GRÁFICO 21 – QUESTÃO N.º 20: “PARA EFEITOS DE CÁLCULO DE BOLSA DE ESTUDO É NECESSÁRIO ENTREGAR OS COMPROVATIVOS DE RENDIMENTOS E DESPESAS EFECTUADAS. QUANTO A ISTO:”	302
GRÁFICO 22 – QUESTÃO N.º 21: “A MANIFESTAÇÃO DE SINAIS EXTERIORES DE RIQUEZA POR PARTE DE UM ESTUDANTE BOLSEIRO, COMO POR EXEMPLO, CONDUZIR VEÍCULOS DISPENDIOSOS, DEVE LEVAR À INVESTIGAÇÃO DESSE ALUNO POR PARTE DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL?”	303
GRÁFICO 23 – QUESTÃO N.º 22: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM VERIFICAR SE SÃO VERDADEIRAS AS DECLARAÇÕES PRESTADAS PELOS ESTUDANTES BOLSEIROS QUANTO AOS RENDIMENTOS DO SEU AGREGADO FAMILIAR, MEDIANTE A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS, VISITAS DOMICILIÁRIAS E OUTRAS DILIGÊNCIAS COMPLEMENTARES.”	304
GRÁFICO 24 – QUESTÃO N.º 23: “A VALIDAÇÃO DO PAGAMENTO DAS PRESTAÇÕES DA BOLSA É FEITA MENSALMENTE. ESTE É UM PROCEDIMENTO RELATIVAMENTE AO QUAL:”	305
GRÁFICO 25 – QUESTÃO N.º 24: “O VALOR DA BOLSA DE ESTUDO QUE LHE FOI ATRIBUÍDA É SUFICIENTE PARA FAZER FACE ÀS DESPESAS COM A FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR.”	306
GRÁFICO 26 – QUESTÃO N.º 25: “A BOLSA DE ESTUDO QUE RECEBE COMPENSA O QUE O SEU AGREGADO FAMILIAR GASTA CONSIGO PARA QUE POSSA ESTUDAR.”	307
GRÁFICO 27 – QUESTÃO N.º 26: “CONHEÇO CASOS EM QUE A BOLSA DE ESTUDO FOI ATRIBUÍDA INJUSTAMENTE.”	308
GRÁFICO 28 – QUESTÃO N.º 27: “É UM DEVER CÍVICO DENUNCIAR AOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL OS ESTUDANTES QUE USUFRUEM DE BOLSAS SEM QUE DELAS NECESSITEM.”	309
GRÁFICO 29 – QUESTÃO N.º 28: “NO SEU CASO CONCRETO, A BOLSA DE ESTUDO E O ALOJAMENTO ATRIBUÍDOS PELOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL, FORAM ESSENCIAIS PARA A FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR.”	309
GRÁFICO 30 – QUESTÃO N.º 29: “NENHUM ESTUDANTE DEVERÁ DEIXAR DE ESTUDAR NO ENSINO SUPERIOR POR MOTIVOS ECONÓMICOS.”	310
GRÁFICO 31 – QUESTÃO N.º 30: “OS PREÇOS EM VIGOR NAS CANTINAS E BARES DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM SER IGUAIS PARA TODOS OS ESTUDANTES.”	312
GRÁFICO 32 – QUESTÃO N.º 31: “O ALOJAMENTO NAS RESIDÊNCIAS DE ESTUDANTES DEVE SER PRIORITARIAMENTE RESERVADO PARA OS ESTUDANTES BOLSEIROS.”	312

GRÁFICO 33 – QUESTÃO N.º 32: “SE NÃO TIVESSE SIDO ATRIBUÍDA BOLSA DE ESTUDO TERIA FREQUENTADO O ENSINO SUPERIOR.”	314
GRÁFICO 34 – QUESTÃO N.º 33: “CADA INSTITUTO POLITÉCNICO DEVE DISPOR DE SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL PRÓPRIOS E AUTÓNOMOS?”	314
GRÁFICO 35 – QUESTÃO N.º 34: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVERIAM SER CENTRALIZADOS NO MCTES (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR)?”	315
GRÁFICO 36 – QUESTÃO N.º 35: “AS BOLSAS DE ESTUDO A FUNDO PERDIDO DEVERIAM SER SUBSTITUÍDAS POR EMPRÉSTIMOS A CONTRAIR PELO ESTUDANTE OU PELA SUA FAMÍLIA?”	316
GRÁFICO 37 – QUESTÃO N.º 36: “SE EM VEZ DA BOLSA, FOSSE CONCEDIDO UM EMPRÉSTIMO AO ESTUDANTE QUE TERIA DE O REEMBOLSAR APÓS TERMINAR OS ESTUDOS E OBTER EMPREGO, ISSO CONTRIBUÍRIA PARA O RESPONSABILIZAR MAIS.”	317
GRÁFICO 38 – QUESTÃO N.º 37: “SE DEIXASSE DE BENEFICIAR DE BOLSA DE ESTUDO, CONTINUARIA A ESTUDAR E PROCURARIA UM EMPREGO EM <i>PART-TIME</i> QUE ME AUXILIASSE NAS DESPESAS.”	318
GRÁFICO 39 – QUESTÃO N.º 38: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DE CADA UNIVERSIDADE/POLITÉCNICO DEVEM PROMOVER A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS POR ESTUDANTES BOLSEIROS, PAGANDO-LHES, COMO FORMA DE OS AUXILIAR FINANCEIRAMENTE, DESDE QUE ESSE TRABALHO NÃO AFECTE O SEU RENDIMENTO ESCOLAR.”	319
GRÁFICO 40 – QUESTÃO N.º 39: “OS ESTUDANTES, PRINCIPALMENTE OS MAIS CARENCIADOS, DEVIAM PROCURAR UMA OCUPAÇÃO PAGA QUE FOSSE UMA AJUDA FINANCEIRA PARA OS SEUS ESTUDOS.”	320
GRÁFICO 41 – QUESTÃO N.º 40: “O VALOR DAS PROPINAS DEVE AUMENTAR COMO FORMA DE COMPENSAR O ESFORÇO DO ESTADO NA ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE ESTUDO AOS MAIS CARENCIADOS.”	321
GRÁFICO 42 – QUESTÃO N.º 41: “O ESTADO DEVE DEIXAR DE APOIAR FINANCEIRAMENTE AS CANTINAS, SERVIÇOS MÉDICOS, RESIDÊNCIAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, E APLICAR OS MONTANTES DESSE APOIO EXCLUSIVAMENTE EM BOLSAS DE ESTUDO.”	322
GRÁFICO 43 – QUESTÃO N.º 1 – FILHOS A ESTUDAR NO ENSINO SUPERIOR (UM OU MAIS)	326
GRÁFICO 44 – QUESTÃO N.º 2: INSTITUTO POLITÉCNICO QUE O FILHO FREQUENTA	327
GRÁFICO 45 – QUESTÃO N.º 3: HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS DO ESTUDANTE	328
GRÁFICO 46 – QUESTÃO N.º 4: “O FILHO(A) RECEBEU APOIO SOCIAL (BOLSA DE ESTUDO OU OUTRO SUBSÍDIO) ENQUANTO FREQUENTOU O ENSINO SECUNDÁRIO?”	329
GRÁFICO 47 – QUESTÃO N.º 5: “PROCUROU INFORMAÇÃO QUE LHE PERMITISSE CANDIDATAR O SEU FILHO(A) A UMA BOLSA DE ESTUDO ANTES SE MATRICULAR NO ENSINO SUPERIOR?”	329
GRÁFICO 48 – QUESTÃO N.º 6: “COMO TEVE CONHECIMENTO DA POSSIBILIDADE DE SE CANDIDATAR AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS (BOLSA DE ESTUDO / ALOJAMENTO)?”	330
GRÁFICO 49 – QUESTÃO N.º 7: “TANTO QUANTO SEI, A APRESENTAÇÃO DE CANDIDATURA AOS BENEFÍCIOS SOCIAIS É UM PROCESSO FÁCIL.”	331

GRÁFICO 50 – QUESTÃO N.º 8 “COMO PAI, CONHECE BEM OS CRITÉRIOS QUE PERMITIRAM ATRIBUIR AO SEU FILHO(A) A BOLSA DE ESTUDOS.”	332
GRÁFICO 51 – QUESTÃO N.º 9: “O VALOR DA BOLSA A ATRIBUIR CALCULA-SE A PARTIR DA ANÁLISE DOS RENDIMENTOS DO AGREGADO FAMILIAR. ESTE É UM MÉTODO COM O QUAL:”	333
GRÁFICO 52 – QUESTÃO N.º 10: ASSOCIAÇÃO DA ATRIBUIÇÃO DAS BOLSAS DE ESTUDO AO RENDIMENTO ESCOLAR.....	334
GRÁFICO 53 – QUESTÃO N.º 11: “A ANÁLISE DOS PROCESSOS DE BOLSAS DE ESTUDO DEVE SER FEITA NO INSTITUTO POLITÉCNICO QUE CADA ESTUDANTE FREQUENTA.”	335
GRÁFICO 54 – QUESTÃO N.º 12: “PARA EFEITOS DE CÁLCULO DE BOLSA DE ESTUDO DEVE SER APENAS NECESSÁRIO DECLARAR OS RENDIMENTOS E DESPESAS EFECTUADAS SEM O DOCUMENTO COMPROVATIVO.”	336
GRÁFICO 55 – QUESTÃO N.º 13: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM VERIFICAR SE SÃO VERDADEIRAS AS DECLARAÇÕES PRESTADAS PELOS ESTUDANTES BOLSEIROS QUANTO AOS RENDIMENTOS DO SEU AGREGADO FAMILIAR, MEDIANTE A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS, VISITAS DOMICILIÁRIAS E OUTRAS DILIGÊNCIAS COMPLEMENTARES.”	337
GRÁFICO 56 – QUESTÃO N.º 14: “A MANIFESTAÇÃO DE SINAIS DE RIQUEZA, COMO POR EXEMPLO, CONDUZIR VEÍCULOS DISPENDIOSOS POR PARTE DE ESTUDANTES BOLSEIROS, DEVE LEVAR À INVESTIGAÇÃO DESSE ALUNO POR PARTE DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL?”	338
GRÁFICO 57 – QUESTÃO N.º 15: “O VALOR DA BOLSA DE ESTUDO QUE FOI ATRIBUÍDA AO SEU FILHO(A) É SUFICIENTE PARA ELE FAZER FACE ÀS DESPESAS COM A FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR.”	340
GRÁFICO 58 – QUESTÃO N.º 16: “A BOLSA DE ESTUDO E O ALOJAMENTO ATRIBUÍDOS PELOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL, FORAM ESSENCIAIS PARA QUE ELE/ELA FREQUENTASSEM O ENSINO SUPERIOR.”	341
GRÁFICO 59 – QUESTÃO N.º 17: “OS PREÇOS EM VIGOR NAS CANTINAS E BARES DOS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVEM SER IGUAIS PARA TODOS OS ESTUDANTES.”	342
GRÁFICO 60 – QUESTÃO N.º 18: “O ALOJAMENTO NAS RESIDÊNCIAS DE ESTUDANTES DEVE SER PRIORITARIAMENTE RESERVADO PARA OS ESTUDANTES BOLSEIROS.”	343
GRÁFICO 61 – QUESTÃO N.º 19: “SE NÃO TIVESSE SIDO ATRIBUÍDA BOLSA DE ESTUDOS O SEU FILHO(A) TERIA FREQUENTADO NA MESMA O ENSINO SUPERIOR.”	344
GRÁFICO 62 – QUESTÃO N.º 20: “CADA INSTITUTO POLITÉCNICO DEVE DISPOR DE SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL PRÓPRIOS E AUTÓNOMOS.”	345
GRÁFICO 63 – QUESTÃO N.º 21: “OS SERVIÇOS DE ACÇÃO SOCIAL DEVERIAM SER CENTRALIZADOS NO MCTES (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR).”	346
GRÁFICO 64 – QUESTÃO N.º 22: “AS BOLSAS DE ESTUDO A FUNDO PERDIDO DEVERIAM SER SUBSTITUÍDAS POR EMPRÉSTIMOS A CONTRAIR PELO ESTUDANTE OU PELA SUA FAMÍLIA?”	347
GRÁFICO 65 – QUESTÃO N.º 23: “SE EM VEZ DA BOLSA, FOSSE CONCEDIDO UM EMPRÉSTIMO AO SEU FILHO(A) QUE TIVESSE DE O REEMBOLSAR APÓS TERMINAR OS ESTUDOS E OBTER EMPREGO, ISSO CONTRIBUÍRIA PARA O(A) RESPONSABILIZAR MAIS.”	348

GRÁFICO 66 – QUESTÃO N.º 24: “SE O SEU FILHO(A) DEIXASSE DE BENEFICIAR DE BOLSA DE ESTUDO TENTARIA QUE ELE/ELA PROCURASSE UM EMPREGO EM <i>PART-TIME</i> QUE AUXILIASSE NAS DESPESAS COM OS ESTUDOS.”	349
GRÁFICO 67 – QUESTÃO N.º 25: “OS ESTUDANTES, PRINCIPALMENTE OS MAIS CARENCIADOS, DEVIAM PROCURAR UMA OCUPAÇÃO PAGA QUE FOSSE UMA AJUDA FINANCEIRA PARA OS SEUS ESTUDOS.”	351
GRÁFICO 68 – QUESTÃO N.º 26: “O VALOR DAS PROPINAS DEVE AUMENTAR COMO FORMA DE COMPENSAR O ESFORÇO DO ESTADO NA ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE ESTUDO AOS MAIS CARENCIADOS?”	353
GRÁFICO 69 – QUESTÃO N.º 27: “O ESTADO DEVE DEIXAR DE APOIAR FINANCEIRAMENTE AS CANTINAS, SERVIÇOS MÉDICOS, RESIDÊNCIAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, E APLICAR OS MONTANTES DESSE APOIO EXCLUSIVAMENTE EM BOLSAS DE ESTUDO.”	354
GRÁFICO 70 – MAPA CONCEPTUAL RELATIVO AO PROCESSO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DE ENTREVISTAS E GRUPOS FOCAIS	362

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário a estudantes bolseiros

**QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES BOLSEIROS DO ENSINO SUPERIOR
POLITÉCNICO PÚBLICO PORTUGUÊS**

No âmbito de um Doutoramento que estou a realizar na Universidad de Extremadura, Espanha, pretendo de recolher a opinião de estudantes bolseiros sobre alguns assuntos relacionados com o apoio social.

As suas respostas são muito importantes para elaborar propostas de melhoria do sistema de atribuição de bolsas de estudo. Por isso, pedia-lhe que respondesse com sinceridade até ao fim do questionário. As respostas são anónimas e confidenciais.

Agradeço desde já toda a sua colaboração.

Miguel Jerónimo.

miguel@ipleiria.pt

Preenchimento: por favor assinale com ☒ APENAS uma opção.

Dados Informativos

1. É aluno ☐ / aluna ☐

2. Do Instituto Politécnico de:

☐ Beja

☐ Bragança

☐ Castelo Branco

☐ Guarda

☐ Leiria

☐ Porto

☐ Setúbal

☐ Viana do

Castelo

3. Qual o escalão / valor da prestação mensal da sua bolsa:

1.º escalão - 383,40€ — 426,00€ ☐

2.º escalão - 248,00€ — 383,30€ ☐

3.º escalão - 191,80€ — 247,90€ ☐

4.º escalão - 85,30€ — 191,70€..... ☐

5.º escalão - 42,70€ — 85,20€..... ☐

6.º escalão - 0€ — 42,60€ ☐

4. Quando ingressou no Ensino Superior vivia:

☐ Com o agregado familiar

☐ Sozinho(a)

☐ Outra situação

5. Escolaridade dos seus pais:

Pai: ☐ 4.º ano ☐ 6.º ano ☐ 9.º ano ☐ 12.º ano ☐ Licenciatura (ou mais)

Mãe: ☐ 4.º ano ☐ 6.º ano ☐ 9.º ano ☐ 12.º ano ☐ Licenciatura (ou mais)

6. Recebeu apoio social (bolsa de estudo ou outro) enquanto frequentou o Ensino Secundário?

☐ Não ☐ Sim

7. Quando frequentou o Ensino Secundário teve conhecimento da possibilidade de se candidatar a apoios sociais quando ingressasse no Ensino Superior?

☐ Não ☐ Sim

8. Antes de entrar no Ensino Superior procurou informação que lhe permitisse candidatar-se a uma bolsa de estudo?

☐ Não ☐ Sim

9. Como teve conhecimento da possibilidade de se candidatar aos benefícios sociais (bolsa de estudo / alojamento)?

Pela página <i>internet</i> da Direcção Geral do Ensino Superior	Quando se matriculou neste estabelecimento de ensino	Através de colegas ou amigos	Os seus pais ou outros familiares informaram-no	Ou tro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Como avalia a informação relativa a benefícios sociais divulgada aos estudantes pelo estabelecimento de Ensino Superior que frequenta?

Muito boa	Boa	Razoável	Insuficiente	Má
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Candidatura

11. A apresentação de candidatura aos benefícios sociais é um processo fácil.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. A candidatura à bolsa de estudos do estudante (de CET, licenciatura ou mestrado) devia ser apresentada uma única vez para o respectivo plano de estudos.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CrITÉRIOS para atribuição de bolsa de estudo

13. Conheço os critérios que foram utilizados para atribuir a minha bolsa de estudo.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Antes de se candidatar, leu o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. O valor da bolsa a atribuir calcula-se a partir da análise dos rendimentos do agregado familiar. Este é um método relativamente ao qual:

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. O valor da bolsa de estudo deve ter em conta também a média obtida em cada ano lectivo, sendo elevada se a média subir e reduzida se a média baixar.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. A bolsa mínima tem um valor igual ao valor da propina a pagar pelos estudantes. Quanto a isso:

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. A atribuição das bolsas de estudo está associada ao rendimento escolar. Quem não obtiver aproveitamento mínimo não tem direito à bolsa no ano seguinte. Sobre este assunto:

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Análise de processos e mecanismos de controlo

19. A análise dos processos de bolsas de estudo deve ser feita na instituição de Ensino Superior que cada estudante frequenta.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Para efeitos de cálculo de bolsa de estudo é necessário entregar os comprovativos de rendimentos e despesas efectuadas. Quanto a isto:

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. A manifestação de sinais exteriores de riqueza por parte de um estudante bolseiro, como por exemplo, conduzir veículos dispendiosos, deve levar à investigação desse aluno por parte dos Serviços de Acção Social?

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Os Serviços de Acção Social devem verificar se são verdadeiras as declarações prestadas pelos estudantes bolseiros quanto aos rendimentos do seu agregado familiar, mediante a realização de entrevistas, visitas domiciliárias e outras diligências complementares.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. A validação do pagamento das prestações da bolsa é feita mensalmente. Este é um procedimento relativamente ao qual:

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valor da bolsa de estudo

24. O valor da bolsa de estudo que lhe foi atribuída é suficiente para fazer face às despesas com a frequência do Ensino Superior.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. A bolsa de estudo que recebe compensa o que o seu agregado familiar gasta consigo para que possa estudar.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Conheço casos em que a bolsa de estudo foi atribuída injustamente.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. É um dever cívico denunciar aos Serviços de Acção Social os estudantes que usufruem de bolsas sem que delas necessitem.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. No seu caso concreto, a bolsa de estudo e o alojamento atribuídos pelos Serviços de Acção Social, foram essenciais para a frequência do Ensino Superior.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Nenhum estudante deverá deixar de estudar no Ensino Superior por motivos económicos.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Apoios indirectos

30. Os preços em vigor nas cantinas e bares dos Serviços de Acção Social devem ser iguais para todos os estudantes.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. O alojamento nas residências de estudantes deve ser prioritariamente reservado para os estudantes bolseiros.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Relevância do Apoio Social

32. Se não tivesse sido atribuída bolsa de estudos teria frequentado o Ensino Superior

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Cada Instituto Politécnico deve dispor de Serviços de Acção Social próprios e autónomos?

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Os Serviços de Acção Social deveriam ser centralizados no MCTES (Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior)?

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Empréstimo

35. As bolsas de estudo a fundo perdido deveriam ser substituídas por empréstimos a contrair pelo estudante ou pela sua família?

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Se em vez da bolsa, fosse concedido um empréstimo ao estudante que teria de o reembolsar após terminar os estudos e obter emprego, isso contribuiria para o responsabilizar mais.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Se deixasse de beneficiar de bolsa de estudo continuaria a estudar e procuraria um emprego em *part-time* que me auxiliasse nas despesas.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Alternativa ao apoio social directo

38. Os Serviços de Acção Social de cada Universidade/Politécnico devem promover a prestação de serviços por estudantes bolseiros, pagando-lhes, como forma de os auxiliar financeiramente, desde que esse trabalho não afecte o seu rendimento escolar.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Os estudantes, principalmente os mais carenciados, deviam procurar uma ocupação paga que fosse uma ajuda financeira para os seus estudos.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Intervenção Financeira do Estado

40. O valor das propinas deve aumentar como forma de compensar o esforço do Estado na atribuição de bolsas de estudo aos mais carenciados?

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. O Estado deve deixar de apoiar financeiramente as cantinas, serviços médicos, residências das instituições de Ensino Superior, e aplicar os montantes desse apoio exclusivamente em bolsas de estudo.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigado pela sua colaboração.

ANEXO 2

Questionário a pais de estudantes bolseiros

**QUESTIONÁRIO A PAIS DE ESTUDANTES BOLSEIROS DO
ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO PÚBLICO PORTUGUÊS**

No âmbito de um Doutoramento que estou a realizar na Universidad de Extremadura, Espanha, pretendo recolher a opinião de pais de estudantes bolseiros sobre alguns assuntos relacionados com o apoio social.

As suas respostas são muito importantes para elaborar propostas de melhoria do sistema de atribuição de bolsas de estudo. Por isso, pedia-lhe que respondesse com sinceridade até ao fim do questionário. As respostas são anónimas e confidenciais.

Agradeço desde já toda a sua colaboração.

Miguel Jerónimo, miguel@ipleiria.pt, telefone: 244830640.

Por favor assinale com ☒ APENAS uma opção.

Dados Informativos

1. Tem só 1 filho a estudar no Ensino Superior ☐

Tem mais de 1 filho a estudar no Ensino Superior ☐

2. O seu filho frequenta o Instituto Politécnico de:

☐ Beja

☐ Bragança

☐ Castelo Branco

☐ Guarda

☐ Leiria

☐ Porto

☐ Setúbal

☐ Viana do

Castelo

3. As habilitações literárias dos pais do estudante:

Pai: ☐4.º ano ☐6.º ano ☐9.º ano ☐12.º ano ☐Licenciatura (ou mais)

Mãe: ☐4.º ano ☐6.º ano ☐9.º ano ☐12.º ano ☐Licenciatura (ou mais)

Candidatura

4. O filho(a) recebeu apoio social (bolsa de estudo ou outro subsídio) enquanto frequentou o Ensino Secundário?

☐ Não ☐ Sim

5. Procurou informação que lhe permitisse candidatar o seu filho(a) a uma bolsa de estudo antes se matricular no Ensino Superior?

☐ Não ☐ Sim

6. Como teve conhecimento da possibilidade de ele/ela se candidatar aos benefícios sociais (bolsa de estudo / alojamento)?

Pela página <i>internet</i> da Direcção Geral do Ensino Superior	Quando o seu filho matriculou no estabelecimento de ensino que frequenta	Através de colegas ou amigos	Outros familiares informaram- no	Ou tro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Tanto quanto sei, a apresentação de candidatura aos benefícios sociais é um processo fácil.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Critérios para atribuição de bolsa de estudo

8. Como pai, conhece bem os critérios que permitiram atribuir ao seu filho(a) a bolsa de estudos.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. O valor da bolsa a atribuir calcula-se a partir da análise dos rendimentos do agregado familiar. Este é um método com o qual:

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. A atribuição das bolsas de estudo está associada ao rendimento escolar. Quem não obtiver aproveitamento mínimo não tem direito à bolsa no ano seguinte. Sobre este assunto:

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Análise de processos e mecanismos de controlo

11. A análise dos processos de bolsas de estudo deve ser feita no Instituto Politécnico que cada estudante frequenta.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Para efeitos de cálculo de bolsa de estudo deve ser apenas necessário declarar os rendimentos e despesas efectuadas sem o documento comprovativo.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Os Serviços de Acção Social devem verificar se são verdadeiras as declarações prestadas pelos estudantes bolseiros quanto aos rendimentos do seu agregado familiar, mediante a realização de entrevistas, visitas domiciliárias e outras diligências complementares.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. A manifestação de sinais de riqueza exterior, como por exemplo, conduzir veículos dispendiosos por parte de estudantes bolseiros, deve levar à investigação desse aluno por parte dos Serviços de Acção Social?

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valor da bolsa de estudo

15. O valor da bolsa de estudo que foi atribuída ao seu filho(a) é suficiente para ele fazer face às despesas com a frequência do Ensino Superior.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. A bolsa de estudo e o alojamento atribuídos pelos Serviços de Acção Social foram essenciais para que ele/ela frequentassem o Ensino Superior.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Apoios indirectos

17. Os preços em vigor nas cantinas e bares dos Serviços de Acção Social devem ser iguais para todos os estudantes.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. O alojamento nas residências de estudantes deve ser prioritariamente reservado para os estudantes bolseiros.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Relevância do Apoio Social

19. Se não tivesse sido atribuída bolsa de estudos o seu filho(a) teria frequentado na mesma o Ensino Superior

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Cada Instituto Politécnico deve dispor de Serviços de Acção Social próprios e autónomos

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Os Serviços de Acção Social deveriam ser centralizados no MCTES (Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior)?

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Empréstimo

22. As bolsas de estudo a fundo perdido deveriam ser substituídas por empréstimos a contrair pelo estudante ou pela sua família?

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Se em vez da bolsa, fosse concedido um empréstimo ao seu filho(a) que tivesse de o reembolsar após terminar os estudos e obter emprego, isso contribuiria para o(a) responsabilizar mais.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Se o seu filho(a) deixasse de beneficiar de bolsa de estudo tentaria que ele/ela procurasse um emprego em *part-time* que auxiliasse nas despesas com os estudos.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Alternativa ao apoio social directo

25. Os estudantes, principalmente os mais carenciados, deviam procurar uma ocupação paga que fosse uma ajuda financeira para os seus estudos.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Intervenção Financeira do Estado

26. O valor das propinas deve aumentar como forma de compensar o esforço do Estado na atribuição de bolsas de estudo aos mais carenciados?

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. O Estado deve deixar de apoiar financeiramente as cantinas, serviços médicos, residências das instituições de Ensino Superior, e aplicar os montantes desse apoio exclusivamente em bolsas de estudo.

Concordo totalmente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigado pela sua colaboração.

ANEXO 3

Guião das entrevistas a estudantes bolseiros

GUIÃO PARA ENTREVISTA

ESTUDANTES BOLSEIROS

Antes de começar: Apresentação; objectivos da entrevista; garantia do anonimato e perguntar o valor mensal da bolsa de estudo atribuída.

Questões a colocar:

1. Numa das perguntas do questionário pretendia-se saber o seguinte: sem a bolsa de estudo teria frequentado na mesma o Ensino Superior? O que me pode dizer sobre o assunto, tendo em conta o seu caso pessoal?

2. Os Serviços de Acção Social deveriam ser centralizados em Lisboa no Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior, em vez de existir um Serviço em cada Instituto Politécnico ou Universidade? Qual a sua opinião sobre este assunto?

3. No seu caso concreto o valor da bolsa tem sido suficiente para o seu agregado familiar fazer face às despesas com a sua frequência do Ensino Superior?

4. O Estado, utilizando o dinheiro dos contribuintes, deve continuar a apoiar os estudantes carenciados para que possam frequentar o Ensino Superior ou essa é uma responsabilidade que deveria caber exclusivamente às famílias dos estudantes?

5. Como teve conhecimento da possibilidade de se candidatar à bolsa de estudo? Considera suficiente a informação que é divulgada sobre esse assunto?

6. Concorda que o valor da bolsa de estudo a atribuir seja calculado a partir da análise dos rendimentos do agregado familiar?

7. Acha que os Serviços de Acção Social devem verificar se são verdadeiras as declarações prestadas pelos estudantes quanto aos rendimentos do agregado familiar, nomeadamente convocando os alunos bolseiros para entrevista e realizando visitas domiciliárias?

8. Se as bolsas de estudo a fundo perdido deixassem de ser atribuídas contrairia um empréstimo bancário em seu nome ou no da sua família para poder frequentar o Ensino Superior? Porquê?

9. Gostaria que me sugerisse o que, na sua opinião pudesse melhorar, quer o funcionamento dos serviços, quer o sistema de atribuição de bolsas de estudo.

ANEXO 4

Guião das entrevistas a pais de estudantes bolseiros

GUIÃO PARA ENTREVISTA

PAI DE ESTUDANTE BOLSEIRO

Antes de começar: Apresentação; objectivos da entrevista; garantia do anonimato e perguntar o valor mensal da bolsa de estudo atribuída ao seu filho/filha.

Questões a colocar:

1. Numa das perguntas do questionário pretendia-se saber o seguinte: sem a bolsa de estudo o seu filho(a) teria frequentado na mesma o Ensino Superior? O que me pode dizer sobre o assunto, tendo em conta o vosso caso pessoal?
2. Os Serviços de Acção Social deveriam ser centralizados em Lisboa no Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em vez de existir um Serviço em cada Instituto Politécnico ou Universidade? Qual a sua opinião sobre este assunto?
3. No caso concreto do seu agregado familiar o valor da bolsa tem sido suficiente para fazerem face às despesas com os estudos do seu filho?

4. Na sua opinião, o Estado, utilizando o dinheiro dos contribuintes, deve continuar a apoiar os estudantes carenciados para que possam frequentar o Ensino Superior ou essa é uma responsabilidade que deveria caber exclusivamente às famílias dos estudantes?

5. Como teve conhecimento da possibilidade de o seu filho se candidatar à bolsa de estudo? Acha que essa informação é suficientemente divulgada? Que sugestões faria?

6. Concorda que o valor da bolsa de estudo a atribuir seja calculado a partir da análise dos rendimentos do agregado familiar?

7. Acha que os Serviços de Acção Social devem verificar se são verdadeiras as declarações prestadas pelos estudantes quanto aos rendimentos do agregado familiar, nomeadamente convocando os alunos bolseiros para entrevista e realizando visitas domiciliárias?

8. Se as bolsas de estudo a fundo perdido deixassem de ser atribuídas contrairia um empréstimo bancário em seu nome ou no do seu filho para que ele pudesse frequentar o Ensino Superior? Porquê?

9. Gostaria que me sugerisse o que, na sua opinião, poderia melhorar, quer o funcionamento dos serviços, quer o sistema de atribuição de bolsas de estudo.

ANEXO 5

Guião do grupo focal com estudantes bolseiros

GUIÃO PARA SESSÃO DO GRUPO FOCAL – ESTUDANTES BOLSEIROS

1. Uma primeira pergunta que vos lançaria: sem a bolsa de estudo teriam ingressado na mesma no ensino superior?

2. O valor da bolsa de estudo que vos foi atribuída é suficiente para que o vosso agregado familiar possa fazer face às despesas com a frequência do ensino superior?

3. O Estado deve continuar a apoiar os estudantes carenciados para que possam frequentar o ensino superior?

4. Consideram suficiente a informação que é divulgada para que os estudantes se candidatem à bolsa de estudo?

5. Concordam que o valor da bolsa de estudo a atribuir seja calculado a partir da análise dos rendimentos do agregado familiar?

6. Gostaria de conhecer a vossa opinião sobre o seguinte assunto: os Serviços de Acção Social deveriam ser centralizados em Lisboa no Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior, em vez de existir um Serviço em cada instituto politécnico ou universidade?

7. As bolsas de estudo a fundo perdido deveriam ser substituídas por empréstimos bancários a contrair por vós ou pela vossa família? O que me podem dizer sobre este tema?

8. Que sugestões dariam no sentido de melhorar esta forma de apoio social e o funcionamento dos serviços?

ANEXO 6

**Guião do grupo focal com pais de estudantes
bolseiros**

GUIÃO PARA SESSÃO DO GRUPO FOCAL – PAIS

1. Se não tivesse sido atribuída uma bolsa de estudo os vossos filhos/filhas teriam ingressado no ensino superior?

2. O valor da bolsa de estudos tem sido suficiente para que o agregado familiar possa fazer face às despesas com a frequência do ensino superior? Porquê?

3. O Estado deve continuar a apoiar os estudantes carenciados para que possam frequentar o ensino superior?

4. Consideram suficiente a informação que é divulgada para que os estudantes se candidatem à bolsa de estudo?

5. Concordam que o valor da bolsa de estudo a atribuir seja calculado a partir da análise dos rendimentos do agregado familiar? Porquê?

6. Os Serviços de Acção Social deveriam ser centralizados em Lisboa no Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior, em vez de existir um Serviço em cada instituto politécnico ou universidade? Qual a vossa opinião sobre este assunto?

7. As bolsas de estudo a fundo perdido deveriam ser substituídas por empréstimos bancários a contrair pelo estudante ou pela sua família? Porquê?

8. Que sugestões gostariam de apresentar no sentido da melhoria deste apoio social e do funcionamento dos Serviços de Acção Social?

ANEXO 7

Guião do grupo focal com Administradores

GUIÃO PARA SESSÃO DO GRUPO FOCAL – ADMINISTRADORES

1. Da experiência e conhecimento que têm como Administradores para a Acção Social, consideram a atribuição das Bolsas de Estudo um factor fundamental para o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior? Porquê?

2. Consideram que o valor da Bolsa de Estudos é suficiente para que o agregado familiar possa fazer face às despesas com a frequência do ensino superior? Porquê?

3. O Estado deve continuar a apoiar com verbas a fundo perdido os estudantes carenciados para que possam frequentar o ensino superior? Porquê?

4. Consideram suficiente a informação que é divulgada para que os estudantes se candidatem à bolsa de estudo?

5. Concordam que o valor da bolsa de estudo a atribuir seja calculado a partir da análise dos rendimentos do agregado familiar? Porquê?

6. Os Serviços de Acção Social deveriam ser centralizados em Lisboa no Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior, em vez de existir um Serviço em cada instituto politécnico ou universidade? Qual a vossa opinião sobre este assunto?

7. Qual é, em vosso entender, o papel da Acção Social na igualdade de oportunidades para o acesso e permanência de estudantes do Ensino Superior Politécnico?

8. Que propostas apresentariam no sentido da melhoria deste apoio social e do funcionamento dos Serviços de Acção Social?

